Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
Republik Indonesia

KAJIAN AKADEMIK

Kurikulum Merdeka

MARET 2024

Tim Penyusun

Pengarah
Anindito Aditomo, Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Iwan Syahril, Direktorat Jenderal PAUD Dasmen
Kiki Yuliati, Direktorat Jenderal Pendidikan Vokasi
Nunuk Suryani, Direktorat Jenderal GTK
Fiona Handayani, Staf Khusus Mendikbudristek Bidang Isu-isu Strategis
Hamid Muhammad, Staf Khusus Mendikbudristek Bidang Pembelajaran

Penanggungjawab
Zulfikri, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Aswin Wihdiyanto, Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus

Penyusun
Dinn Wahyudin, Universitas Pendidikan Indonesia
Edy Subkhan, Universitas Negeri Semarang
Abdul Malik, Badan Akreditasi Nasional PAUD Dasmen
Moh. Abdul Hakim, Universitas Sebelas Maret
Elih Sudiapermana, Universitas Pendidikan Indonesia
Leli Alhapip, Badan Riset dan Inovasi Nasional
Yogi Anggraena, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Rizki Maisura, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Nur Rofika Ayu Shinta Amalia, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Lukman Solihin, Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Nur Berlian Venus Ali, Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Fransisca Nur'aini Krisna, Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan

Penelaah
Muhammad Heru Iman Wibowo, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Atep Kartiansyah, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Taufiq Damarjati, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Arie Tristiani, Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Ikhya Ulumuddin, Badan Riset dan Inovasi Nasional
Nisa Felicia, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan
Ditha Cahya Kristiena, Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan
Afifudin, Inovasi
Fitria Anggriani, Badan Akreditasi Nasional PAUD Dasmen
Theresia Sembiring, Tim Staf Khusus Mendikbud

Kontributor
Dion Eprijum Ginanto (UIN Sulthan Thata Saifuddin Jambi), Dewi Widiaswati (Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan), Bakti Utama (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan), Indah Pratiwi (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan), Siti Nur Azizah (Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan) Yusri Saad (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran), Farah Arriani (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran), Eskawati Musyarofah (Pusat Kurikulum dan Pembelajaran)

Desainer Grafis
Tim Kreatif Pusat Kurikulum dan Pembelajaran

Penerbit
Pusat Kurikulum dan Pembelajaran
Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Edisi 1, Maret 2024

Kata Pengantar

Puji dan syukur kami panjatkan ke hadirat Allah SWT atas terbitnya kajian akademik Kurikulum Merdeka ini. Kajian ini dilakukan dalam rangka mendukung perumusan kebijakan kurikulum untuk pendidikan anak usia dini, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah mulai tahun ajaran 2024/2025. Kebijakan kurikulum ini merupakan bagian dari upaya membantu satuan pendidikan melakukan transformasi guna meningkatkan kualitas pembelajaran bagi semua murid.

Untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, cakupan materi Kurikulum Merdeka dibuat lebih ramping sehingga memungkinkan guru untuk menggunakan metode pembelajaran yang lebih berpusat pada murid. Hal ini juga memberi waktu khusus untuk pengembangan karakter murid secara lebih utuh. Selain itu, Kurikulum Merdeka juga memberi fleksibilitas bagi satuan pendidikan dan guru dalam merancang pembelajaran yang sesuai konteks dan kebutuhan belajar murid.

Setelah melalui beberapa tahap penerapan sejak 2021, saat ini Kurikulum Merdeka sudah digunakan di lebih dari 330 ribu satuan pendidikan. Selama 2021-2023 berbagai kajian telah dilakukan untuk mendapat umpan balik dari beragam pemangku kepentingan, terutama dari para guru yang telah menerapkan Kurikulum Merdeka. Umpan balik tersebut telah digunakan untuk terus menyempurnakan kebijakan kurikulum yang akan berlaku mulai tahun ajaran 2024/2025 ini.

Data Asesmen Nasional mengindikasikan bahwa satuan pendidikan yang menerapkan Kurikulum Merdeka mengalami peningkatan skor literasi dan numerasi yang lebih baik dibanding yang belum menerapkan. Hal ini adalah buah dari upaya para guru dan kepala satuan pendidikan yang didukung oleh kurikulum dan berbagai program Merdeka Belajar lain. Meski bukan satu-satunya faktor penentu, kurikulum ikut mempengaruhi apa yang diajarkan oleh guru, juga bagaimana materi tersebut diajarkan.

Kajian akademik ini menjelaskan latar belakang; telaah atas kebijakan kurikulum sebelumnya; kerangka dasar dan struktur Kurikulum Merdeka; serta evaluasi terhadap penerapan Kurikulum Merdeka selama tahun 2021-2023. Sejalan dengan evaluasi yang akan terus dilakukan, naskah ini juga akan mengalami revisi dan pembaruan secara berkala.

Akhir kata, saya mengucapkan selamat dan terima kasih kepada seluruh tim penulis dan peneliti yang menyusun kajian ini; serta plt. Kepala Pusat Kurikulum dan Pembelajaran dan seluruh tim yang telah bekerja sepenuh hati dalam pengembangan kebijakan kurikulum. Penghargaan dan terima kasih juga saya sampaikan untuk Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi yang secara visioner memberi arahan dan dukungan bagi pengembangan kurikulum ini.

Kepala Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan

Anindito Aditomo, Ph.D.

Daftar Isi

Kata Pengantar .... **i**

Daftar Isi .... **ii**

1 Pendahuluan **1**

A. Latar Belakang 1
B. Identifikasi Permasalahan 7
C. Tujuan dan Kegunaan Kajian Akademik 7

2 Evaluasi Kurikulum **8**

A. Evaluasi Kurikulum 2013 8
B. Evaluasi Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus (Kurikulum Darurat) 10

3 Kerangka Dasar Kurikulum Merdeka **12**

A. Tujuan 14
B. Prinsip Perancangan Kurikulum Merdeka 18
C. Karakteristik Pembelajaran Kurikulum Merdeka 27
D. Landasan Kurikulum Merdeka 33
E. Desain dan Pendekatan Pengembangan Kurikulum 49
F. Referensi Perubahan Kurikulum di Beberapa Negara 51
G. Kurikulum Satuan Pendidikan 52
H. Perangkat Ajar 55

4 Struktur Kurikulum **59**

A. Intrakurikuler 60
B. Kokurikuler 83
C. Ekstrakurikuler 86

5 **Implementation Kurikulum Merdeka** **92**

A. Prinsip dan Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka 92

B. Kanal-kanal Implementasi Kurikulum Merdeka dan Hasil Evaluasinya 105

C. Hasil Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka 110

6 **Penutup** **123**

Daftar Pustaka **124**

01 Pendahuluan

A. Latar Belakang

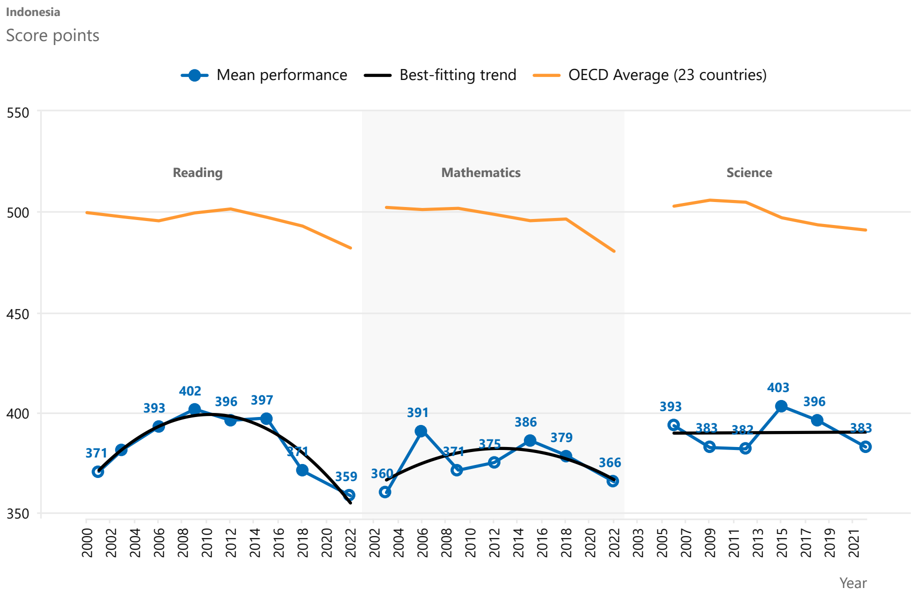
Peningkatan dan pemerataan mutu pendidikan menjadi tantangan utama dalam pembangunan pendidikan di Indonesia. Pemerintah telah melakukan banyak hal untuk memperbaiki kualitas pendidikan, di antaranya dengan memperbaiki kondisi dan melengkapi infrastruktur pendidikan, peralatan, dan memperbanyak serta meningkatkan kualitas guru. Biaya satuan penyelenggaraan pendidikan juga telah meningkat secara signifikan; penyaluran bantuan operasional sekolah (BOS) membuka lebih luas peluang untuk menyelenggarakan pembelajaran yang lebih baik dengan menyediakan bahan pendukung termasuk bahan habis pakai yang sebelumnya tidak terjangkau karena minimnya biaya operasional non personalia di sekolah. Demikian juga, kesejahteraan guru telah ditingkatkan dengan memberikan tunjangan profesi sebesar gaji pokok. Tunjangan profesi guru juga diberikan kepada guru-guru sekolah swasta untuk mendukung kesejahteraan dengan harapan kinerjanya meningkat. Berbagai kebijakan pemerintah telah mendorong peningkatan anggaran pendidikan yang berkontribusi positif pada perbaikan tingkat pendidikan dan kesejahteraan guru, penurunan ukuran kelas (rasio guru-peserta didik), serta perbaikan sarana dan prasarana di satuan pendidikan
(Beatty dkk, 2021; Muttaqin, 2018).

Upaya pemerataan mutu pendidikan juga telah dilakukan salah satunya dengan perbaikan kebijakan seleksi masuk sekolah negeri melalui Permendikbud Nomor 17 Tahun 2017 tentang Penerimaan Peserta Didik Baru (PPDB) pada TK, SD, SMP, SMA, SMK, atau Bentuk Lain yang Sederajat yang di dalamnya mengatur kriteria seleksi yang lebih memprioritaskan syarat usia, jarak sesuai ketentuan zonasi, dan nilai. Hasil kajian sebelumnya menunjukkan bahwa terdapat perbedaan capaian belajar antara satuan pendidikan yang memiliki mayoritas peserta didik yang berasal dari kelompok Status Sosial Ekonomi (SSE) 20% terbawah dengan satuan pendidikan dengan mayoritas peserta didik dari kelompok SSE 20% teratas. Hasil analisis untuk jenjang SMP menunjukkan bahwa satuan SMP yang memiliki mayoritas peserta didik dari kelompok 20% SSE terbawah tertinggal 10 bulan pembelajaran dibandingkan satuan pendidikan dengan peserta didik yang berasal dari SSE 20% teratas, sebelum PPDB 2017 diterapkan. Akan tetapi, kesenjangan tersebut berkurang dengan diterapkannya PPDB, menjadi hanya 4 bulan pembelajaran (PSKP, 2023). Penurunan kesenjangan juga terlihat pada jenjang SMA. Hasil analisis menunjukkan bahwa terdapat kesenjangan capaian belajar (kemampuan Literasi) di SMA yang mayoritas peserta didiknya berasal dari SSE 20% teratas dibandingkan dengan SMA

yang mayoritas peserta didiknya berasal dari 20% terbawah, dengan perbedaan sebanyak 18 bulan belajar (sebelum PPDB 2017 diterapkan). Namun, setelah adanya PPDB 2017, diketahui bahwa kesenjangan tersebut menurun tinggal 10 bulan pembelajaran saja. Hal ini menunjukkan bahwa kebijakan PPDB berhasil menurunkan kesenjangan capaian belajar, baik di SMP maupun SMA (PSKP, 2023).

Namun demikian, berbagai indikator kualitas hasil belajar peserta didik masih belum menggembirakan. Peningkatan anggaran yang kemudian mewujud dalam perbaikan sarana-prasarana, meningkatnya jumlah dan kualifikasi guru serta kompetensi profesionalnya, belum berhasil meningkatkan kualitas pembelajaran yang signifikan dalam beberapa tahun terakhir. Upaya perbaikan dan peningkatan tersebut belum menyentuh esensi pembelajaran sehingga perbaikan kualitas pembelajaran yang merupakan tujuan utama belum tercapai pada tingkat yang memuaskan semua pihak. Tidak berlebihan ketika kemudian kita persepsikan bahwa pendidikan di Indonesia tengah mengalami krisis pembelajaran, yang apabila tidak segera ditangani akan menguatkan apa yang disampaikan Pritchett (2013) sebagai *schooling ain't learning*: bersekolah namun tidak belajar. Peningkatan kualitas hasil pembelajaran perlu didukung oleh kebijakan kurikulum. Kurikulum perlu dapat mengakomodasi keragaman potensi dan kebutuhan peserta didik, keragaman satuan pendidikan, keragaman budaya, kondisi daerah (termasuk daerah tertinggal) untuk makin memperkecil kesenjangan pembelajaran.

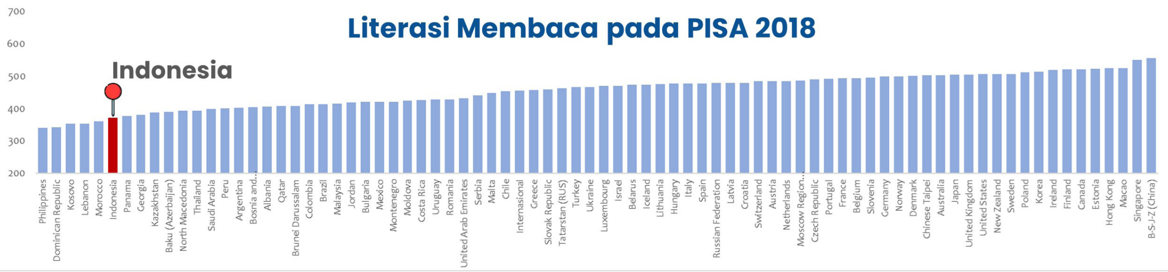
Berbagai pengukuran hasil belajar peserta didik, termasuk di antaranya asesmen berstandar internasional, *Programme for International Student Assessment* (PISA), menunjukkan relatif rendahnya kualitas hasil belajar di Indonesia. Di samping itu hasil PISA juga menunjukkan masih minimnya peningkatan kualitas pendidikan yang terjadi dalam kurun 20 tahun terakhir. PISA yang dikembangkan oleh *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) mengukur capaian belajar peserta didik usia 15 (lima belas) tahun di bidang literasi, numerasi, dan sains.

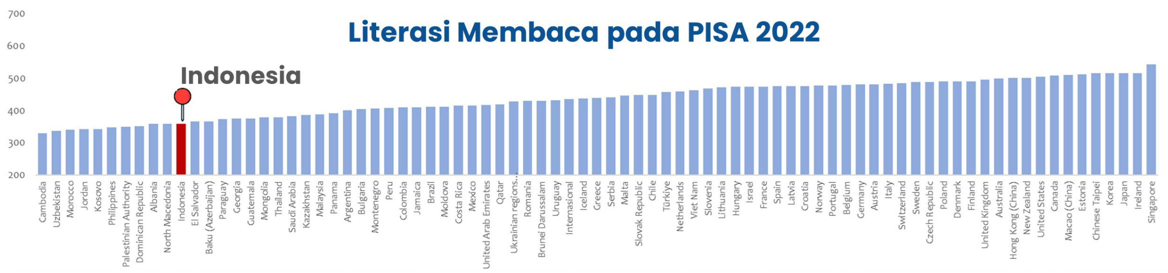


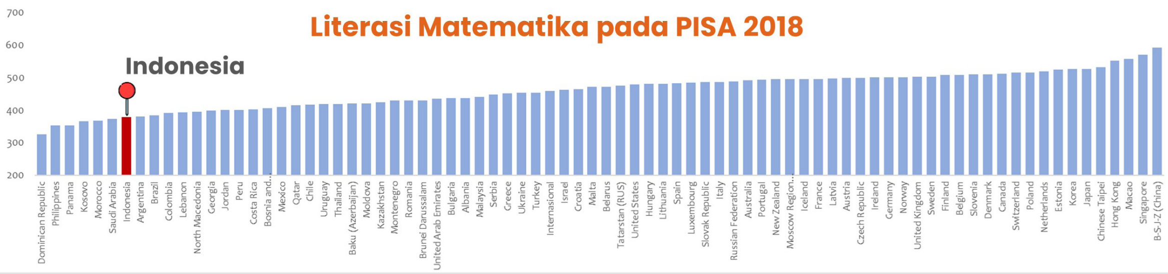
Gambar 1.1. Grafik Hasil PISA dari Tahun 2000-2022

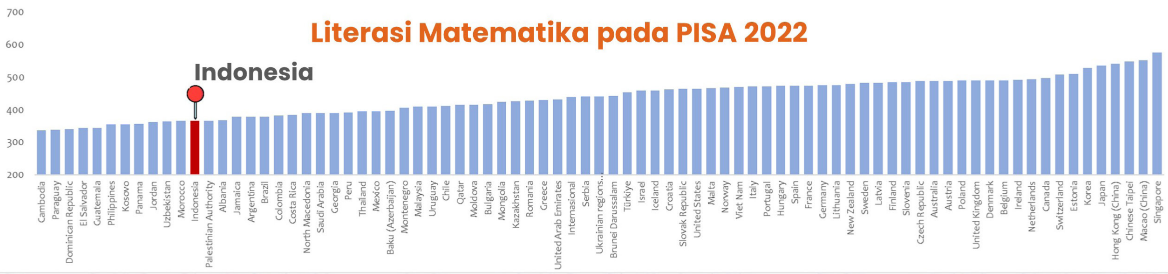
Sumber: OECD *PISA Result,* 2022

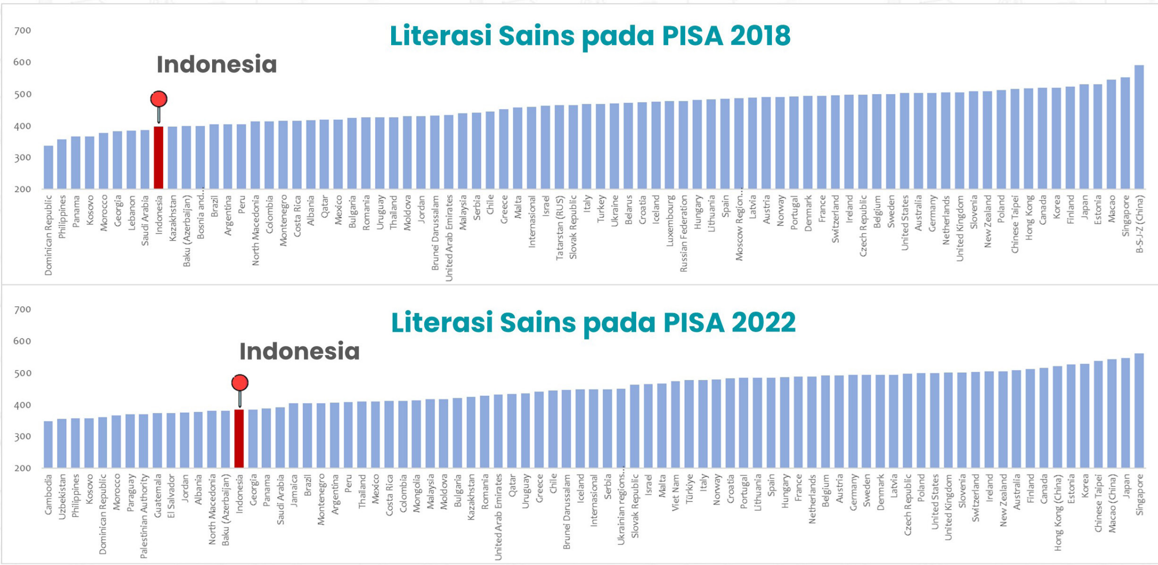
Melihat perkembangan hasil PISA dari tahun 2000-2022, dapat kita catat berbagai hal penting sebagai berikut. Secara umum capaian nilai PISA Indonesia masih jauh di bawah rata-rata negara anggota OECD. Capaian literasi, numerasi, dan sains sempat naik dalam beberapa tahun, kemudian kembali turun. Ketika Pandemi Covid-19 melanda dunia sejak awal 2020, PISA kembali menyelenggarakan asesmen pada tahun 2022. Pandemi Covid-19 yang banyak membatasi ruang gerak pendidikan dan proses pembelajarannya menyebabkan terjadinya *learning loss* secara signifikan. Berdasarkan hasil PISA 2022, capaian literasi, numerasi, dan sains peserta didik Indonesia secara internasional mengalami penurunan yang signifikan, namun penurunan nilai yang dialami Indonesia lebih sedikit dibanding banyak negara lain, sehingga membuahkan kenaikan posisi kita dalam peringkat internasional (Schleicher, 2023).









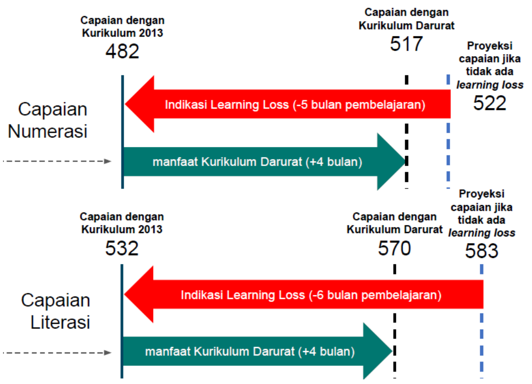


Gambar 1.2. Perbandingan Skor Indonesia dari PISA 2018 ke PISA 2022

Sumber: Paparan Mendikbudristek, 2023

Rendahnya kualitas pembelajaran salah satunya disebabkan oleh desain kurikulum yang memuat materi yang terlalu padat sehingga guru merasa perlu mengejar ketuntasan materi, dan akibatnya guru tidak memiliki fleksibilitas untuk membantu setiap peserta didik mencapai kompetensi minimum. Senada hal yang disampaikan Beatty dan Pritchett (2012), bahwa negara-negara berkembang umumnya terlalu ambisius dalam menentukan target kurikulum tanpa mengindahkan kondisi peserta didik, sehingga kemajuan belajar justru berjalan lambat.

Penting dicatat bahwa selama pandemi Covid-19, sebagian satuan pendidikan menerapkan kurikulum dalam kondisi khusus (kurikulum darurat) yang mengedepankan penyederhanaan materi dari kurikulum sebelumnya yang disesuaikan dengan kebutuhan. Berdasarkan studi yang dilakukan oleh Anggraena dkk (2022), peserta didik yang menggunakan kurikulum darurat mendapat capaian belajar yang lebih baik dari pada peserta didik yang menggunakan Kurikulum 2013 secara penuh. Selisih skor literasi dan numerasinya setara dengan 4 bulan pembelajaran. Pada skor numerasi, peserta didik pengguna Kurikulum 2013 memperoleh skor 482 dibanding peserta didik pengguna kurikulum darurat dengan skor 517. Sementara skor literasi peserta didik pengguna Kurikulum 2013 memperoleh skor 532 dibanding peserta didik pengguna kurikulum darurat dengan skor 570. Bila kenaikan hasil belajar itu direfleksikan ke proyeksi kehilangan pembelajaran literasi dan numerasi, penggunaan kurikulum darurat dapat mengurangi dampak pandemi sebesar 73% untuk literasi dan 86% untuk numerasi, yang memperkuat latar belakang perlunya pengurangan materi pembelajaran.



Gambar 1.3. Proyeksi Dampak Pandemi pada Pengguna Kurikulum 2013 dan Kurikulum Darurat

Sumber: Anggraena, dkk., 2022

Belajar dari pengalaman menangani *learning loss* pada masa pandemi Covid-19, maka diperlukan transformasi pembelajaran di antaranya melalui pengurangan materi yang terlalu padat dan pembelajaran yang lebih fleksibel, yang didukung dengan desain kurikulum yang lebih sederhana dan mudah dipahami, sehingga dapat memberikan ruang bagi satuan pendidikan untuk mengadaptasi kurikulum sesuai dengan kebutuhan, konteks, dan karakteristik daerah, satuan pendidikan, dan peserta didik, serta fokus pada pengembangan karakter dan kompetensi esensial seperti literasi dan numerasi. Hal ini sejalan dengan Rencana Strategi (Renstra) Kemdikbudristek tahun 2019-2024.

Perubahan kurikulum merupakan sesuatu yang tak terhindarkan. Perlu ada strategi lompatan (*leapfrog*) untuk mengakselerasi perbaikan kualitas pendidikan Indonesia saat ini, dalam rangka mempersiapkan talenta-talenta Indonesia di masa depan. Kemajuan teknologi, khususnya dalam bidang kecerdasan buatan dan otomatisasi, diperkirakan akan mengubah lanskap pekerjaan secara drastis, menuntut keterampilan baru seperti pemecahan masalah kreatif, pemikiran kritis, dan adaptabilitas (Harari, 2016). Perubahan iklim dan isu lingkungan juga makin mendesak memerlukan kesadaran ekologis dan kemampuan untuk berinovasi untuk mengelola keberlanjutan. Di sisi lain, teknologi informasi dan transportasi telah mempercepat mobilitas antar negara dan pertukaran pengetahuan dan nilai-nilai antar budaya. Hal ini diperkuat UNESCO dalam *Reimagining our Future Together* (2021) yang menyebutkan bahwa kita perlu berpindah dari pandangan sempit tentang pendidikan ke keterlibatan serius terhadap tujuan pendidikan yang lebih besar. Pendekatan kurikulum seharusnya menghubungkan domain kognitif dengan kemampuan memecahkan masalah, inovasi, dan kreativitas, serta juga memasukkan perkembangan pembelajaran sosial emosional dan pembelajaran terkait diri. Dalam konteks ini, peserta didik perlu dibekali dengan karakter Pancasila yang kuat, dan juga kemampuan berkomunikasi, menjalin relasi, dan belajar praktik baik dari berbagai negara. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan di Indonesia harus bertransformasi sehingga dapat mempersiapkan peserta didik dengan kecakapan hidup esensial yang dibutuhkan di masa depan, baik sebagai warga Indonesia maupun warga dunia.

Hal ini telah dirumuskan Kemdikbudristek dalam profil pelajar Pancasila, yang merupakan visi gambaran kemampuan peserta didik Indonesia agar dapat menjadi pembelajar sepanjang hayat yang kompeten, berkarakter, dan berperilaku sesuai dengan nilai Pancasila. Kompetensi pembelajaran dirumuskan kembali dalam Capaian Pembelajaran untuk mengurangi materi dan berfokus pada kompetensi dan materi esensial serta memberi ruang fleksibilitas yang lebih dalam implementasi. Pendidikan karakter dikuatkan dengan adanya alokasi khusus dalam struktur kurikulum. Selain itu, isu global seperti perubahan iklim juga dijawab dengan mengintegrasikan kompetensi terkait ke dalam struktur kurikulum.

Akan tetapi, perlu disadari bahwa perubahan kurikulum di tingkat nasional kerap memicu kontroversi dan perdebatan publik. Perdebatan publik yang muncul tiap hadirnya kurikulum baru, terutama hadirnya Kurikulum Merdeka adalah hal yang menggembirakan, karena perdebatan tersebut menunjukkan perhatian yang besar dari masyarakat, khususnya insan pendidikan, terhadap kurikulum. Secara tidak langsung, kritik dari banyak pihak tersebut juga menunjukkan pemahaman publik bahwa kurikulum nasional sangat penting posisinya dalam mencapai tujuan pendidikan nasional.

Secara lebih spesifik, terkait Kurikulum Merdeka, terdapat beberapa masalah yang telah diidentifikasi dan menjadi dasar mengapa kajian akademik ini diperlukan. Dalam hal ini, “masalah” yang dimaksud adalah adanya kesenjangan (*gap*) antara pemahaman publik dan informasi yang tersedia. Dengan demikian, informasi-informasi yang disajikan dalam kajian akademik ini diharapkan dapat menyajikan dasar-dasar teoritis maupun empiris Kurikulum Merdeka untuk publik, sehingga publik dapat lebih memahami esensi perubahan kurikulum sebagai salah satu sarana menuju transformasi pembelajaran. Beberapa masalah tersebut sebagai berikut.

Pertama, terdapat anggapan bahwa Kurikulum Merdeka merupakan perubahan yang tidak berdasarkan hasil kajian. Dalam kajian ini, akan dijabarkan terkait kajian dan evaluasi dari kurikulum sebelumnya yang menjadi salah satu acuan dalam pengembangan Kurikulum Merdeka. Lebih detail terkait evaluasi Kurikulum 2013 dan kurikulum darurat akan diulas pada Bab II.

Kedua, terkait dengan pengembangan Kurikulum Merdeka, tampak bahwa publik belum memahami landasan dan proses-proses di balik Kurikulum Merdeka, sehingga memunculkan perdebatan di publik terkait keterbukaan pengembangan kurikulum nasional ini. Di sisi lain, sebagian informasi tentang Kurikulum Merdeka yang tersedia selama ini lebih banyak menyentuh aspek-aspek teknis, seperti penyusunan Kurikulum Merdeka, baik pada level nasional maupun pengembangan kurikulum operasional di satuan pendidikan masing-masing. Dengan kata lain, baru sedikit uraian terkait dari mana saja inspirasi ide-ide dasar Kurikulum Merdeka berasal, termasuk juga apa saja dasar-dasar teoritis pengembangan Kurikulum Merdeka dan mengapa teori tersebut dijadikan dasar pengembangan. Pada Bab III, kajian akademik ini akan memaparkan secara lengkap terkait proses pengembangan Kurikulum Merdeka, mulai dari landasan filosofis, sosiologis, psikopedagogis, sampai pada desain, pendekatan, dan prinsip perancangan.

Ketiga, terkait kejelasan kerangka dasar dan struktur Kurikulum Merdeka. Publik mempertanyakan kerangka dasar dan kebaruan yang ada dalam Kurikulum Merdeka. Penjelasan mendalam terkait kerangka dasar, struktur kurikulum, dan berbagai perubahan dalam Kurikulum Merdeka akan dijelaskan pada bab III dan IV.

Keempat, terkait seperti apa strategi implementasi Kurikulum Merdeka yang akan diterapkan secara nasional pada tahun 2024 dan inovasi yang dilakukan untuk membuat strategi lebih optimal. Termasuk target atau capaian Kurikulum Merdeka yang diharapkan

secara periodik, serta bagaimana strategi pendampingan kepada satuan pendidikan dan guru, rencana monitoring dan evaluasi, dan lainnya. Guru dan satuan pendidikan perlu mendapat perhatian khusus di sini, mengingat guru adalah ujung tombak pelaksanaan Kurikulum Merdeka dan satuan pendidikan juga berpengaruh besar dalam membangun iklim belajar yang mendukung peningkatan kapasitas guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Adanya peta jalan yang jelas dan tata kelola yang jelas dalam implementasi Kurikulum Merdeka akan memberikan gambaran besar implementasi Kurikulum Merdeka dalam beberapa tahun mendatang. Uraian ini juga penting untuk memberikan arah agar kebijakan Kurikulum Merdeka dapat berkelanjutan dengan ditopang oleh sistem evaluasi yang dilakukan secara berkala. Peta jalan implementasi Kurikulum Merdeka akan dijelaskan secara lebih detail pada Bab V. Bab ini juga akan memaparkan praktik-praktik baik dari implementasi Kurikulum Merdeka secara terbatas pada tahun 2022 dan 2023, beserta kendala dan tantangannya..

B. Identifikasi Permasalahan

Atas dasar uraian di atas, dapat disarikan adanya empat permasalahan utama yang harus dan akan dijawab oleh kajian akademik ini:

1. Bagaimana Kurikulum Merdeka dapat mengatasi masalah pendidikan yang belum terselesaikan oleh kurikulum-kurikulum sebelumnya, khususnya pada aspek kesetaraan pendidikan, keoptimalan proses belajar, dan fleksibilitas proses belajar?
2. Apa dasar pemikiran yang melandasi pengembangan Kurikulum Merdeka, dan bagaimana operasionalisasi gagasan tersebut sampai pada tataran teknis dalam kerangka Kurikulum Merdeka?
3. Seperti apa kerangka dasar dan struktur Kurikulum Merdeka?
4. Bagaimana strategi implementasi Kurikulum Merdeka dalam berbagai jenjang pendidikan?

C. Tujuan dan Kegunaan Kajian Akademik

Sesuai dengan identifikasi masalah yang dikemukakan di atas, tujuan penyusunan Kajian Akademik adalah sebagai berikut:

1. Menjelaskan urgensi Kurikulum Merdeka berdasarkan evaluasi atas kurikulum-kurikulum sebelumnya.
2. Menjelaskan kerangka filosofis, sosiologis, dan psikopedagogis yang melandasi perancangan struktur Kurikulum Merdeka, desain, pendekatan, dan prinsip perancangan Kurikulum Merdeka.
3. Menjelaskan kerangka dasar dan Struktur Kurikulum Merdeka.
4. Menyajikan strategi implementasi Kurikulum Merdeka.

02 Evaluasi Kurikulum

A. Evaluasi Kurikulum 2013

Kurikulum di banyak negara berkembang termasuk Indonesia, menurut kajian Pritchett dan Beatty (2012), dirancang terlalu ambisius, berorientasi pada standar yang tinggi, namun tidak cukup memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk benar-benar memahami materi yang diajarkan. Pritchett dan Beatty menggunakan data PISA sebagai landasan untuk berargumen bahwa tingginya proporsi peserta didik Indonesia serta negara berkembang lainnya yang tidak dapat mencapai standar minimum menunjukkan bahwa masalah kurikulum ini bukan masalah yang dihadapi sebagian kecil peserta didik, tetapi masalah mayoritas peserta didik.

Hasil evaluasi terhadap Kurikulum 2013 yang dilaksanakan Kemendikbud juga menemukan persoalan serupa. ***Pertama***, beban materi pelajaran yang harus ditanggung peserta didik terlalu banyak (Puskurbuk, 2019). Hal itu diperburuk oleh adanya kekeliruan pemahaman guru tentang konsep ketuntasan belajar (*mastery learning*) dalam penerapan Kurikulum 2013. Banyak guru beranggapan bahwa *mastery learning* adalah menuntaskan seluruh materi pembelajaran, sehingga mengesampingkan pemahaman peserta didik, sementara yang diharapkan Kurikulum 2013 adalah ketuntasan pemahaman peserta didik (Sisdiana dkk., 2019). Akibatnya, peserta didik dan orang tua mengeluhkan beban pelajaran yang begitu berat. Terutama di saat ujian, peserta didik SD harus memahami pelajaran IPS, IPA, Matematika untuk satu ujian saja (Maharani, 2014). Selain itu, beban pelajaran bagi peserta didik juga dapat dilihat secara kasat mata, sebagai contoh banyaknya buku pelajaran yang harus dibawa oleh peserta didik (terutama peserta didik SD) setiap harinya (Telaumbanua, 2014).

Kedua, kurangnya keselarasan isi kurikulum. Pada PAUD misalnya, meskipun pada Kurikulum 2013 tidak menjadikan kemampuan baca tulis sebagai kemampuan yang sudah harus dimiliki ketika anak selesai di PAUD, ternyata ketika masuk pada jenjang SD, peserta didik secara alamiah harus dapat membaca karena isi dari materi SD cukup tinggi. Hal ini juga didukung praktik PPDB di sebagian SD yang menjadikan kemampuan membaca sebagai persyaratan masuk SD. Di jenjang SMK, beban belajar peserta didik bertambah dari 46 jam menjadi 50 jam dalam seminggu (Djaelani, Pratikno, & Setiawan, 2019), sehingga SMK terjebak pada pemenuhan kurikulum daripada fokus pada penyaluran dan keselarasan dengan dunia kerja.

Ketiga, beratnya beban administrasi guru. Kajian Puskurbuk (2019) menemukan, pada umumnya guru di Indonesia masih terkonsentrasi pada penyiapan dokumen yang

bersifat administratif. Horn dan Banerjee (2009) mengkritisi praktik guru di negara berkembang yang terkesan mengejar pemenuhan kebutuhan administrasi pengajaran dan mengesampingkan pengajaran peserta didik yang sebenarnya membutuhkan persiapan yang lebih tinggi. Permendikbud No. 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah menjelaskan bahwa Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah rencana kegiatan pembelajaran tatap muka untuk satu pertemuan atau lebih. RPP dikembangkan dari silabus untuk mengarahkan kegiatan pembelajaran peserta didik dalam upaya mencapai Kompetensi Dasar (KD). Setiap pendidik pada satuan pendidikan berkewajiban menyusun RPP secara lengkap dan sistematis agar pembelajaran berlangsung secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, efisien, memotivasi peserta didik untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis peserta didik. Pada kenyataannya, guru belum berhasil membuat RPP yang menarik dan inspiratif seperti yang diharapkan karena bagian-bagian RPP yang terlalu kompleks, sehingga menguras tenaga guru untuk hanya terfokus pada urusan administrasi RPP (Ahmad, 2014; Krissandi & Rusmawan, 2015).

Keempat, kurangnya fleksibilitas penerapan kurikulum. Dalam konteks ini, Kurikulum 2013 belum memberikan keleluasaan satuan pendidikan untuk mengadaptasi pola keberagaman tujuan dan hasil akhir dari pembelajaran. Hal ini dikarenakan Pemerintah telah menyediakan materi beserta urutannya yang dianggap kaku dan harus diikuti oleh seluruh guru di Indonesia, sehingga guru tidak leluasa mengatur pembelajarannya sendiri. Hal ini sejalan dengan temuan Ornstein dan Hunkins (2018), yang menyatakan bahwa salah satu alasan mengapa guru merasa keberatan dalam menerapkan perubahan pendekatan, metodologi, dan cara evaluasi peserta didik adalah guru tidak merasa memiliki kurikulum tersebut. Kurikulum 2013 juga belum memberikan fleksibilitas pengaturan waktu pembelajaran kepada guru.

Pada awal pemberlakuan Kurikulum 2013, pemerintah menyediakan silabus secara lengkap. Langkah ini mendapatkan kritikan banyak pihak (Suyanto, 2019). Hal ini dikarenakan tidak semua satuan pendidikan dapat menerapkan silabus yang sama antara satu dengan yang lain. Mungkin pada satu satuan pendidikan, dapat menerapkan silabus yang dibuat oleh Pemerintah, namun belum tentu bagi satuan pendidikan lain, misalnya konteks satuan pendidikan di desa tidak sama dengan konteks satuan pendidikan di kota. Demikian pula konteks satuan pendidikan swasta belum tentu sama dengan satuan pendidikan negeri. Ahmad (2014) mengibaratkan pembuatan silabus oleh Pemerintah seperti membuat satu pakaian dengan satu ukuran yang sama (one size fits all), tentu tidak akan bisa dipakai oleh semua orang. Misalnya pada jenjang SMK, Djaelani dkk. (2019) menyatakan, adanya silabus yang terpusat mengurangi kreativitas guru untuk memilih pendekatan pembelajaran yang lebih kreatif, bermakna, dan kontekstual. Berdasarkan paparan tersebut, Kurikulum 2013 dirasa kurang mampu memberikan fleksibilitas kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kondisi pembelajaran pada masa pandemi dan pasca pandemi.

Refleksi yang dapat diambil dari hasil evaluasi implementasi Kurikulum 2013, antara lain

materi kurikulum yang ditetapkan terlalu padat dan memberatkan peserta didik, kurangnya keselarasan materi kurikulum antarjenjang (antara PAUD dan SD) dan antara SMK dengan dunia kerja, beratnya beban administrasi guru, serta penerapan kurikulum yang tidak dapat diimplementasikan secara fleksibel. Akibatnya, kurikulum yang dirumuskan secara nasional sulit diterapkan dan disesuaikan dengan situasi dan kebutuhan daerah, satuan pendidikan, dan peserta didik, karena materi wajib yang sudah sangat padat dan struktur kurikulum yang detail dan mengunci, sehingga tidak memberikan keleluasaan kepada guru dan satuan pendidikan untuk menyesuaikan dengan kekhasan daerahnya.

B. Evaluasi Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus (Kurikulum Darurat)

Pandemi Covid-19 yang melanda dunia, termasuk Indonesia mengakibatkan pembelajaran tidak berjalan normal. Sebagian besar peserta didik harus belajar dari rumah. Perubahan pembelajaran yang awalnya bertumpu pada metode tatap muka beralih menjadi pembelajaran jarak jauh (PJJ) dengan intensitas jumlah hari dan jam belajar dalam sehari yang menurun secara signifikan. Mayoritas peserta didik hanya menerima instruksi, umpan balik, dan interaksi yang terbatas dengan pendidiknya. Kondisi ini berkontribusi pada menurunnya kemampuan peserta didik, ketidaktercapaian pembelajaran, ketimpangan pengetahuan yang makin lebar, perkembangan emosi dan kesehatan psikologis yang terganggu, kerentanan putus sekolah, serta potensi penurunan pendapatan peserta didik di kemudian hari (Afkar dan Yarrow, 2021). Tantangan dalam penerapan PJJ lainnya adalah keterbatasan akses internet, perangkat digital serta kapasitas baik guru, orang tua, maupun peserta didik (Zamjani dkk., 2020).

Studi yang dilakukan oleh Puslitjak dan INOVASI (2021) menunjukkan terjadinya ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*), yaitu ketika peserta didik kehilangan kompetensi yang telah dipelajari sebelumnya, tidak mampu menuntaskan pembelajaran di jenjang kelas, maupun mengalami efek majemuk karena tidak menguasai pembelajaran pada setiap jenjang. Selain itu, dampak lain dari PJJ adalah makin melebarnya kesenjangan hasil belajar (*learning gap*) antar peserta didik dalam satu kelas dan penggunaan platform pembelajaran digital antara satuan pendidikan di daerah perkotaan dan pedesaan, serta di daerah 3T dan kawasan non-3T (Puslitjak & INOVASI, 2021). Apabila tidak ada intervensi yang mendorong pendidik untuk menyusun pembelajaran yang memperhatikan keragaman kemampuan belajar peserta didik, maka peserta didik dengan kemampuan rendah akan makin tertinggal dari peserta didik lainnya. Peserta didik yang memiliki akses terhadap perangkat digital, memiliki guru adaptif, pada kondisi sosial ekonomi lebih tinggi, serta mempunyai orang tua yang aktif berkomunikasi dengan guru cenderung memiliki kemampuan di atas rata-rata.

Untuk mengatasi kondisi ini, pemerintah dalam hal ini Kemendikbud (saat ini Kemendikbudristek) mengeluarkan Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Nomor

719/P/2O2O tentang Pedoman Pelaksanaan Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus. Pedoman ini mengatur tentang kurikulum pada satuan pendidikan yang ditetapkan sebagai daerah dalam kondisi khusus oleh pemerintah pusat atau daerah. Pelaksanaan kurikulum pada kondisi khusus bertujuan untuk memberikan fleksibilitas bagi satuan pendidikan untuk menentukan kurikulum yang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran peserta didik. Kurikulum untuk kondisi khusus mengacu pada kurikulum nasional untuk PAUD, pendidikan dasar, dan pendidikan menengah dengan kompetensi inti dan kompetensi dasar yang disederhanakan sehingga berfokus pada kompetensi esensial dan prasyarat untuk kelanjutan pembelajaran di tingkat selanjutnya. Sehingga, kurikulum darurat ini mengurangi beban pendidik dalam melaksanakan kurikulum nasional dan peserta didik dalam keterkaitannya dengan pembelajaran, penentuan kenaikan kelas, dan kelulusan.

Setelah berjalan hampir satu tahun ajaran, Kemendikbud melakukan evaluasi terhadap pelaksanaan kurikulum darurat. Hasil evaluasi tersebut secara umum menunjukkan bahwa peserta didik pengguna kurikulum darurat mendapatkan hasil asesmen yang lebih baik daripada pengguna Kurikulum 2013 secara penuh, terlepas dari latar belakang sosial ekonominya. Penggunaan kurikulum darurat secara signifikan juga mampu mengurangi indikasi *learning-loss* selama pandemi baik untuk capaian literasi maupun numerasi (INOVASI, 2021). Hasil positif di atas menunjukkan bahwa intervensi kurikulum darurat memiliki pengaruh yang signifikan terhadap upaya pemulihan pembelajaran akibat pandemi COVID-19. Namun kurikulum darurat ini masih memerlukan pengembangan kurikulum yang komprehensif agar mampu menghadapi krisis pembelajaran yang menjadi permasalahan akut di Indonesia. Alternatif kurikulum yang diperlukan oleh satuan pendidikan haruslah dapat mengakomodasi keragaman karakteristiknya agar kualitas pembelajaran meningkat, hasil belajar peserta didik optimal, dan mengurangi dampak-dampak negatif pandemi COVID-19 bagi pendidikan di Indonesia.

Penyederhanaan dan penyempurnaan kurikulum tentunya diperlukan sebagai penyesuaian dengan perkembangan situasi dan kebutuhan terkini serta menjawab berbagai tantangan baru yang muncul di Abad 21 maupun masalah-masalah lama yang tak kunjung terpecahkan juga perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi. Penggunaan kurikulum yang lebih fleksibel dengan menyempurnakan dan menyesuaikan dengan kondisi dan kebutuhan terkini, terbukti efektif dalam mendongkrak capaian pembelajaran peserta didik (Paparan Kemendibudristek, 2021b).

Sejatinya, kurikulum darurat hanya melakukan intervensi Kurikulum 2013 dengan melakukan penyederhanaan materi sebagai tindak lanjut dari evaluasi Kurikulum 2013 untuk mengurangi beban materi pelajaran yang harus ditanggung peserta didik. Perlu ada langkah lanjutan untuk memperbaiki Kurikulum 2013 yaitu menyelaraskan isi kurikulum antar jenjang dan dunia kerja, mengurangi beban administrasi guru, dan fleksibilitas penerapannya dengan mengintervensi kerangka dasar dan struktur Kurikulum 2013.

03 Kerangka Dasar Kurikulum Merdeka

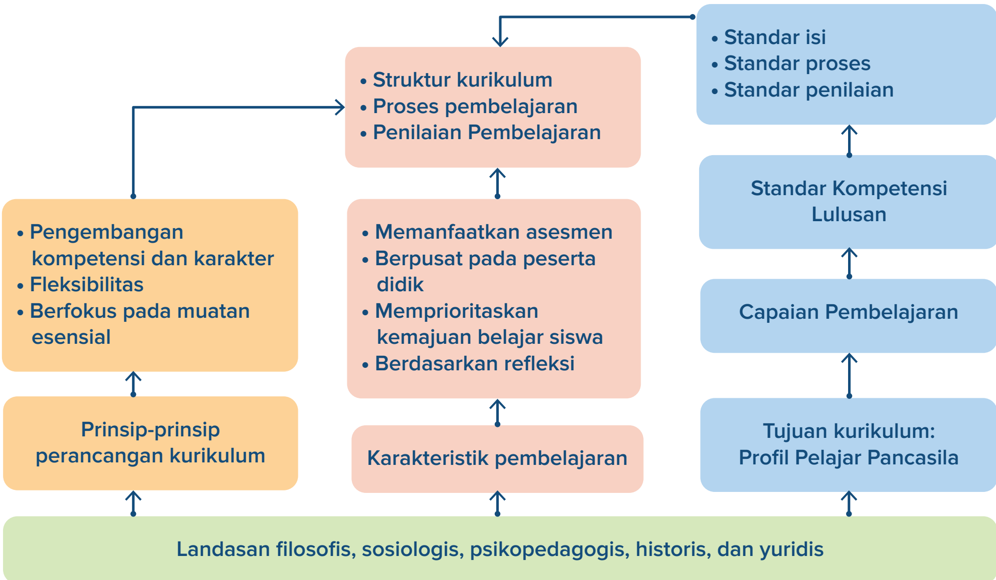
Berdasarkan evaluasi dan kajian yang disampaikan sebelumnya, maka dirancang kurikulum yang dapat memberi fleksibilitas lebih bagi satuan pendidikan untuk mengimplementasikan dan mengurangi beban materi, dengan tetap meneruskan hal-hal baik dari kurikulum sebelumnya. Perancangan kurikulum diawali dengan perumusan kerangka kurikulum. Kerangka kurikulum merupakan rancangan landasan utama dalam perancangan struktur kurikulum yang kemudian menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum di satuan pendidikan. Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan menyatakan dalam Pasal 36 bahwa kurikulum terdiri atas kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum. Pada pasal 38 dari peraturan yang sama, disebutkan pula bahwa kerangka dasar kurikulum dan struktur kurikulum menjadi landasan bagi pengembangan kurikulum satuan pendidikan.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, kerangka kurikulum dengan demikian merupakan gambaran dasar dan rasional dari Kurikulum Merdeka yang dikembangkan dengan mempertimbangkan landasan yang jelas hingga menghasilkan rumusan tujuan kurikulum yang jelas, termasuk juga struktur kurikulum dan pembelajaran yang jelas. Kerangka Kurikulum Merdeka ini menjadi acuan bagi satuan pendidikan dalam mengembangkan struktur kurikulum dan implementasinya dalam bentuk operasional atau kurikulum satuan pendidikan. Dengan demikian, kerangka Kurikulum Merdeka terdiri dari (1) tujuan Kurikulum Merdeka, (2) prinsip pengembangan Kurikulum Merdeka, (3) karakteristik pembelajaran Kurikulum Merdeka, dan (4) landasan Kurikulum Merdeka. Keempat elemen kerangka dasar tersebut menjadi landasan utama pengembangan struktur Kurikulum Merdeka.

Lebih lanjut, dalam konteks sistem pendidikan nasional, pengembangan kurikulum tidak lepas dari perumusan kebijakan pendidikan (Kirst & Walker, 1971; Priestley et al., 2021; Trowler, 2003). Di Indonesia, pengembangan kurikulum bukan hanya diwujudkan dalam bentuk kebijakan pendidikan, yakni melalui peraturan menteri yang menjadi dasar dan payung dari implementasi kurikulum, melainkan juga melibatkan perumusan kebijakan-kebijakan pendidikan lain yang terkait dengan kurikulum. Dalam hal ini Standar Nasional Pendidikan (SNP) yang diturunkan dari kebijakan sistem pendidikan nasional dirumuskan terlebih dulu sebagai acuan utama dalam pengembangan kurikulum. Mengacu pada Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan pasal 3 terdapat 4 (empat) standar nasional pendidikan yang secara langsung menjadi acuan dalam pengembangan kurikulum, yaitu (1) standar kompetensi lulusan, (2) standar isi, (3) standar proses, dan (4) standar penilaian pendidikan.

Mengacu pada logika kebijakan pendidikan nasional tersebut, maka pemerintah merumuskan profil pelajar Pancasila sebagai

gambaran ideal dari para pelajar Indonesia sebagai respons atas perkembangan dan perubahan kehidupan lokal, nasional, dan global. Kurikulum Merdeka dikembangkan untuk memberikan pengalaman belajar yang bermakna dan efektif dalam menumbuhkembangkan cipta, rasa, raga, dan karsa peserta didik sebagai pelajar sepanjang hayat yang berkarakter Pancasila. Dengan kata lain, Kurikulum Merdeka dikembangkan untuk mencapai dan menunjang profil pelajar Pancasila. Berikutnya, Kurikulum Merdeka dikembangkan dengan merumuskan standar kompetensi lulusan, standar isi, standar proses, dan standar penilaian pendidikan. Di sinilah kerangka dasar Kurikulum Merdeka diperlukan dan menjadi acuan dalam mengembangkan struktur kurikulum, termasuk juga menjadi acuan implementasinya.



Gambar 3.1. Kerangka dasar Kurikulum Merdeka

Berdasarkan pada kerangka dasar Kurikulum Merdeka, pengembangan Kurikulum Merdeka dilakukan dengan terlebih dulu mempertimbangkan beberapa landasan utama, yaitu landasan filosofis, sosiologis, dan psikopedagogis, ditunjang juga oleh landasan historis dan yuridis. Berdasarkan pada hasil telaah landasan-landasan tersebut dirumuskanlah tujuan Kurikulum Merdeka. Berikutnya dirumuskan prinsip-prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang menekankan pada pengembangan kompetensi dan karakter, fleksibilitas, dan berfokus pada muatan esensial. Prinsip-prinsip perancangan Kurikulum Merdeka ini terutama menjadi acuan dalam merumuskan dan menentukan struktur kurikulum dan implementasinya di lapangan, termasuk karakteristik pembelajaran dan penilaiannya. Berikut merupakan jabaran dari kerangka dasar Kurikulum Merdeka yang memuat tujuan, prinsip perancangan kurikulum, karakteristik pembelajaran, dan landasan-landasan Kurikulum Merdeka. Bab ini juga dilengkapi dengan desain dan pendekatan pengembangan kurikulum.

A. Tujuan

Kurikulum Merdeka memiliki tujuan untuk mewujudkan pembelajaran yang bermakna dan efektif dalam meningkatkan keimanan, ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan akhlak mulia serta menumbuhkembangkan cipta, rasa, dan karsa peserta didik sebagai pelajar sepanjang hayat yang berkarakter Pancasila. Dalam hal ini, konsep pelajar sepanjang hayat yang berkarakter Pancasila diwujudkan atau diuraikan dalam profil pelajar Pancasila. Rumusan profil pelajar Pancasila sejatinya mendasarkan pada pertimbangan terjadinya perubahan dalam konteks global yang harus direspons, termasuk terkait dunia kerja, perubahan sosial, budaya, dan politik, dan adanya kepentingan nasional terkait dengan budaya bangsa, nasionalisme, dan agenda pembangunan nasional yang merupakan amanat dari Undang-Undang Dasar 1945 dan Pancasila.

Dalam pembukaan Undang-Undang Dasar 1945 tertulis cita-cita bangsa Indonesia yang menjadi arah kebijakan pemerintah, termasuk kebijakan untuk dunia pendidikan, yaitu:

> *"Melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia dan untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa, dan ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial."*

Tujuan tersebut dengan demikian mengarahkan agar pendidikan mampu menyiapkan peserta didik menjadi warga negara Indonesia sekaligus warga negara dunia, yang mampu menjaga dan mengembangkan warisan budaya bangsa dan terdorong untuk berkontribusi aktif dalam memajukan kesejahteraan dalam lingkup nasional maupun global.

Berikutnya, mengacu pada Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 3 dinyatakan bahwa:

> *"Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab."*

Tujuan tersebut kemudian diejawantahkan dalam bentuk perilaku yang lebih terukur, yaitu dalam profil pelajar Pancasila. Istilah "pelajar" atau *learner* digunakan dalam penamaan profil merupakan representasi seluruh individu yang belajar, sehingga diharapkan menjadi penuntun arah kompetensi tidak hanya bagi peserta didik, namun juga berbagai unsur yang terlibat dan pemangku kepentingan di dunia pendidikan.

Profil Pelajar Pancasila dirumuskan sebagai "Pelajar Indonesia merupakan pelajar sepanjang hayat yang kompeten, berkarakter, dan berperilaku sesuai nilai-nilai Pancasila".

Berdasarkan urgensi dan ejawantah pengetahuan dan keterampilan yang perlu dibangun dalam diri pelajar Indonesia, dirumuskan 6 (enam) dimensi profil yang semuanya harus terbangun bersama-sama dalam diri setiap individu pelajar Indonesia.

Enam dimensi Profil Pelajar Pancasila tersebut yaitu (1) Beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dan berakhlak mulia, (2) Bergotong-royong, (3) Bernalar Kritis, (4) Berkebinekaan global, (5) Mandiri, dan (6) Kreatif.



Gambar 3.2. Profil Pelajar Pancasila

Sumber: Anggraena dkk,. 2020, hal. 6

Keenam dimensi tersebut saling terkait satu sama lain dan tidak berdiri sendiri-sendiri. Selanjutnya dalam setiap dimensi profil pelajar Pancasila dirumuskan elemen dan/atau subelemen. Elemen dan subelemen merupakan konstruk-konstruk atau perilaku yang merupakan indikasi dari tercapainya masing-masing dimensi. Tiap konstruk memiliki alur perkembangan yang dimulai dari usia peserta didik PAUD hingga ke SMA/SMK.

Dimensi, elemen, dan subelemen profil pelajar Pancasila dirumuskan dari identifikasi kata dan frasa kunci yang digunakan dalam merumuskan tujuan pendidikan, visi pendidikan, serta karakter, nilai, dan kompetensi yang dinyatakan dalam beberapa rujukan. Rujukan-rujukan tersebut adalah Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945, Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional, Peraturan Presiden Republik Indonesia Nomor 87 Tahun 2017, Standar Kompetensi Lulusan, cita-cita pendidikan

yang merupakan buah pemikiran Ki Hadjar Dewantara, dokumen kebijakan termasuk Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Permendikbud) Nomor 20 Tahun 2018 tentang Penguatan Pendidikan Karakter pada Satuan Pendidikan Formal, dokumen terkait yang dikeluarkan oleh Kemendikbud yang berkaitan dengan kualitas hasil lulusan yang dituju, berbagai referensi yang memuat rumusan dan interpretasi nilai-nilai yang terkandung dalam Pancasila, dokumen yang merekam hasil pemikiran dan laporan hasil penelitian yang merumuskan kompetensi Abad 21, serta dokumen kurikulum beberapa negara maju.

Setelah dimensi dirumuskan, studi literatur dilakukan untuk mencari referensi konstruk-konstruk, kompetensi, atau perilaku yang membangun dimensi profil. Setelah frasa kunci dari rujukan utama telah teridentifikasi, dirumuskan makna dan ruang lingkup dari setiap kata dan frasa tersebut. Jika frasa kunci dianalisis merupakan bagian dari konstruk frasa kunci lainnya yang sepadan atau lebih luas maknanya, maka kata dilebur atau dijadikan bagian dari elemen atau subelemen.

Selanjutnya setelah elemen dan subelemen dirumuskan, dibuat deskripsi dan alur perkembangan berdasarkan karakteristik usia perkembangan dan/atau target peningkatan kompetensi dan karakternya. Hal ini dimaksudkan untuk memberikan gambaran lebih dalam mengenai masing-masing dimensi dalam profil Pelajar Pancasila, memaknai hal-hal yang terkandung di dalamnya, dan tidak mengartikan dimensi secara sempit atau melakukan simplifikasi. Selain itu, diharapkan memudahkan strategi-strategi implementasi terutama bagi satuan pendidikan karena ada gambaran kompetensi dan gradasi yang lebih jelas antara apa yang dibidik di usia tertentu, misalnya kapasitas bernalar kritis yang diharapkan di PAUD, SD, SMP, dan SMA/SMK tentu berbeda. Jabaran lebih detail mengenai dimensi, elemen, dan subelemen dapat merujuk pada Kajian Pengembangan Profil Pelajar Pancasila.

Dimensi profil pelajar Pancasila diintegrasikan dalam pembelajaran melalui sekurang-kurangnya tiga cara, yaitu (1) sebagai materi pelajaran dalam kegiatan intrakurikuler, (2) sebagai pengalaman pembelajaran atau strategi pengajaran yang digunakan guru, dan (3) sebagai projek kegiatan kokurikuler. Dimensi profil pelajar Pancasila juga perlu dibangun melalui lingkungan belajar yang kondusif.

Berikut pembahasan lebih lanjut dari masing-masing cara mencapai profil pelajar Pancasila.

1. Sebagai materi pembelajaran dalam kegiatan intrakurikuler

Pengintegrasian dimensi profil pelajar Pancasila dalam intrakurikuler dilakukan dalam bentuk Capaian Pembelajaran, tujuan pembelajaran, dan materi/topik pembelajaran. Dimensi Profil Pelajar Pancasila tidak harus terbatas pada satu mata pelajaran tertentu, melainkan terintegrasi dengan muatan pembelajaran. Salah satu contohnya adalah topik pembelajaran terkait keberagaman, yang masuk dalam muatan pembelajaran Pendidikan Pancasila dan IPS misalnya. Muatan pembelajaran ini terkait langsung dengan penguatan dimensi berkebinekaan global. Upaya pencapaian tujuan pembelajaran terkait memahami perbedaan budaya dan mengapresiasinya juga sekaligus dapat membidik kompetensi dalam profil pelajar Pancasila.

2. Sebagai pengalaman pembelajaran atau strategi pengajaran yang digunakan guru

Penguatan dimensi profil pelajar Pancasila perlu dilakukan melalui pengalaman belajar langsung, dan terkait dengan pengetahuan sebelumnya serta minat peserta didik. Hal ini dilakukan agar peserta didik lebih mudah menghubungkan sesuatu yang familier dengan pembentukan pengetahuan baru dan punya otonomi dalam pembelajaran, yang membuat dirinya lebih terhubung dengan pembelajaran. Strategi yang digunakan perlu membuat peserta didik lebih terhubung dengan pembelajaran. Strategi perlu melibatkan aktivitas mempertanyakan dan mencari tahu banyak hal, mendorong keluwesan berpikir, alternatif pemecahan masalah dan pengambilan keputusan yang analitis, rasional, dan bahkan inovatif, yang diiringi dengan refleksi terhadap pemikirannya. Peserta didik perlu juga dibiasakan untuk menyampaikan gagasannya, mempertimbangkan perspektif teman sebayanya, mengembangkan kesadaran, responsif, dan menyimak orang lain. Selain itu, aktivitas pembelajaran yang melibatkan kolaborasi dan teknologi yang relevan juga dapat mengasah pengalaman belajar peserta didik dengan lebih optimal. Pendekatan pembelajaran inkuiri dapat mendukung terbangunnya kemampuan-kemampuan ini. Strategi yang melibatkan aktivitas-aktivitas tersebut di antaranya interaksi yang produktif, diskusi terbuka, tugas kolaboratif, dan berkaitan dengan masalah dalam kehidupan sehari-hari.

3. Sebagai projek kegiatan kokurikuler

Fokus pada pendidikan karakter, upaya mencapai profil pelajar Pancasila tidak cukup hanya melalui intrakurikuler. Seperti yang ditemukan dari hasil evaluasi bahwa banyaknya materi pelajaran yang perlu dipelajari peserta didik membuat kurangnya waktu untuk mencapai kedalaman sebuah kompetensi, begitu pula dengan internalisasi karakter, sehingga dianalisis diperlukan alokasi waktu khusus di mana peserta didik memiliki waktu untuk mengeksplorasi dan mengasah kepekaan terhadap isu di lingkungan sekitarnya, tanpa adanya beban materi bidang pengetahuan yang perlu dikuasai.

Sebaliknya, dengan mendalami isu kontekstual tersebut, peserta didik mengidentifikasi kompetensi apa yang perlu ia miliki untuk dapat memberikan pendapat, alternatif pemecahan masalah, atau aksi yang dapat dilakukan, sehingga kepemilikan terhadap pembelajaran dialami oleh peserta didik dan pembelajaran pun relevan bagi kehidupan peserta didik. Oleh karena itu, untuk mencapai dimensi profil pelajar Pancasila disediakan waktu khusus melalui kegiatan kokurikuler yang diwujudkan dalam projek penguatan profil pelajar Pancasila. Dalam projek penguatan profil pelajar Pancasila, penguatan kompetensi dan karakter dikuatkan melalui eksplorasi isu prioritas nasional, pembangunan berkelanjutan, dan yang relevan di lingkungan peserta didik.

Mengingat profil pelajar Pancasila merupakan representasi dari standar kompetensi lulusan (SKL), maka muara

berbagai kegiatan yang dilakukan di satuan pendidikan diharapkan bertujuan mencapai profil pelajar Pancasila. Begitu pula dengan ekstrakurikuler dan berbagai program lain yang dirancang di masing-masing satuan pendidikan. Ekstrakurikuler bertujuan untuk mengembangkan minat dan bakat peserta didik yang dapat mendukungnya meraih kompetensi profil pelajar Pancasila, begitu juga dengan berbagai program satuan pendidikan, sehingga kompetensi dan muatan pembelajaran yang dilaksanakan perlu dirancang untuk dapat mendukung profil pelajar Pancasila.

B. Prinsip Perancangan Kurikulum Merdeka

Dalam hal ini hal-hal tersebut berupa prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang didasarkan pada hasil evaluasi terhadap kurikulum sebelumnya dan landasan serta pendekatan pengembangan kurikulum. Prinsip-prinsip perancangan kurikulum sangat banyak, namun agar lebih mudah untuk dipahami dalam konteks Kurikulum Merdeka, terdapat 3 (tiga) prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang dirumuskan, yaitu (1) memastikan dan mendukung pengembangan kompetensi dan karakter, (2) fleksibel, dan (3) berfokus pada muatan esensial. Uraiannya sebagai berikut.

1. Pengembangan kompetensi dan karakter

Dalam upaya untuk menumbuhkembangkan cipta, rasa, dan karsa peserta didik sebagai pelajar sepanjang hayat yang berkarakter Pancasila, Kurikulum Merdeka diarahkan untuk dikembangkan sebagai kurikulum yang dapat memastikan dan mendukung pengembangan kompetensi dan karakter peserta didik. Dalam hal ini, kompetensi dan karakter dipahami sebagai hal yang sifatnya komplementer atau saling melengkapi dan juga tidak dipisah-pisahkan satu sama lain. Walau dalam mempelajari materi atau keterampilan tertentu dapat saja dipisah-pisah dalam bentuk mata pelajaran dan aktivitas belajar tertentu, namun pada dasarnya tujuannya adalah untuk membentuk pribadi yang utuh, yakni secara holistik memiliki kompetensi dan karakter tertentu.

Dalam pengembangan Kurikulum Merdeka, literasi dan numerasi menjadi salah satu perhatian utama. Literasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam memahami, menggunakan, mengevaluasi, merefleksikan berbagai jenis teks untuk menyelesaikan masalah dan mengembangkan kapasitas individu sebagai warga Indonesia dan warga dunia agar dapat berkontribusi secara produktif di masyarakat. Sementara itu, numerasi didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik dalam berpikir menggunakan konsep, prosedur, fakta, dan alat matematika untuk menyelesaikan masalah sehari-hari pada berbagai jenis konteks yang relevan untuk individu sebagai warga negara Indonesia dan dunia (OECD, 2010). Kedua kemampuan tersebut dipandang penting untuk dapat berkembang dan berkontribusi bagi Masyarakat di Abad 21.

Merujuk pada definisi tersebut, literasi dan numerasi merupakan kemampuan yang dipelajari dalam berbagai mata pelajaran, tidak

hanya Bahasa Indonesia (untuk literasi) dan Matematika (untuk numerasi). Lebih dari itu, literasi juga harus dimulai sejak pendidikan anak usia dini. Dalam hal ini, Kurikulum Merdeka untuk PAUD diarahkan untuk menguatkan literasi dan numerasi sejak dini. Kegiatan bermain-belajar yang dianjurkan, dimulai dengan guru membaca nyaring (*read aloud*) buku bacaan anak, kemudian diikuti dengan berbagai aktivitas yang mengembangkan kemampuan literasi dasar. Aktivitas ini beragam sesuai dengan kesiapan guru/pendidik, mulai dari kegiatan tanya jawab atau diskusi yang menstimulasi kemampuan bernalar kritis dan kreatif, sampai kegiatan yang lebih panjang lainnya, seperti bermain peran, membuat berbagai karya, serta kegiatan bermain-belajar lainnya. Kegiatan seperti ini dapat mendukung perkembangan anak agar siap bersekolah (*school-ready*) dan membangun rasa gemar membaca dan berliterasi (Trealease, 2019).

Lebih lanjut, sebagaimana dikemukakan oleh para pakar kurikulum (Bignall, 2018; McPhail & Rata, 2016; Ornstein & Hunkins, 2018) bahwa kurikulum perlu perlu menyasar dimensi-dimensi pembelajaran secara holistik. Dengan demikian kurikulum harus membelajarkan peserta didik bukan hanya pengetahuan (*knowledge*), melainkan juga keterampilan (*skills*), dan juga nilai-nilai (*values*) yang baik agar peserta didik bukan hanya luas pengetahuannya, tapi juga terampil dan memiliki sikap atau karakter yang bagus. Dengan demikian, focus pembelajaran bukan hanya mata Pelajaran yang sifatnya akademik di dalam kelas saja, melainkan juga belajar berempati, menolak prasangka dan bias, membiasakan berperilaku baik, dan mendorong untuk terlibat dalam kegiatan sosial Masyarakat. Pembelajaran sosial emosional seperti ini memerlukan pengalaman belajar yang secara sadar didesain, dengan relasi guru-peserta didik yang bagus, pengalaman positif dengan teman sebaya, pemahaman antargenerasi, dan pelibatan komunitas. Dengan demikian kurikulum memang harus menyeimbangkan, antara pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai.

Selain itu, hal yang tidak boleh terlewatkan adalah kesehatan jasmani dan rohani, karena peserta didik tentu akan dapat berkontribusi lebih besar untuk masyarakat jika ia sehat jasmani dan rohani. Bukan hanya itu, sehat jasmani dan rohani juga penting bagi peserta didik dalam belajar. Oleh karena itu, salah satu hal yang perlu dipastikan adalah peserta didik hendaknya tidak belajar materi yang terlalu banyak (*overload*) yang potensial mengancam *wellbeing* mereka. Oleh karena itu selain pembelajaran terkait nilai-nilai, pendidikan jasmani diperlukan. Pendidikan jasmani dalam hal ini bukan diberikan untuk mendidik calon atlet, melainkan untuk semua peserta didik agar mereka sehat jasmani dan rohani (Unesco, 2021), sehingga dapat belajar dengan optimal, meningkatkan kepercayaan diri, koordinasi dan kontrol, kerja tim, tanggap terhadap tuntutan lingkungan fisik, dan meningkatkan kemampuan verbal dan non-verbal.

Berikutnya, di tengah dunia yang selalu berubah, terdapat isu-isu baru yang penting dan relevan di masa kini untuk diintegrasikan ke dalam kurikulum. Namun, bukan berarti harus menambah konten materi, melainkan kontekstualisasi dari kompetensi-kompetensi yang akan dipelajari peserta didik selama mengikuti Pendidikan. Misal ketika belajar Ekonomi, peserta didik tidak hanya mempelajari berbagai pengetahuan esensial terkait Ilmu Ekonomi, melainkan juga kemampuan praktis, seperti kemampuan menerapkan konsep pengelolaan finansial yang baik dalam

kehidupan sehari-hari. Isu-isu penting tersebut dapat dimasukkan dalam kategori isu prioritas, baik dalam konteks global, regional, nasional, maupun lokal. Dalam struktur Kurikulum Merdeka isu-isu tersebut telah diakomodasi dengan memetakan kompetensi terkait perubahan iklim, pendidikan kesehatan, dan literasi finansial ke dalam struktur kurikulum.

2. Fleksibel

Pengembangan kurikulum harus fleksibel, yakni memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk mengadaptasi, menambah kekayaan materi pelajaran, serta menyelaraskan kurikulum dengan karakteristik peserta didik, visi misi satuan pendidikan, serta budaya dan kearifan lokal. Keleluasaan seperti ini dibutuhkan agar kurikulum yang dipelajari peserta didik senantiasa relevan dengan dinamika lingkungan, isu-isu kontemporer, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Di berbagai negara, fleksibilitas menjadi arah reformasi kebijakan kurikulum saat ini. Tujuannya terutama untuk menjadikan kurikulum lebih relevan dan siap merespons dinamika lingkungan dan beragam perubahan, serta untuk memberikan ruang pembelajaran sesuai dengan konteks lokal dan kebutuhan peserta didik (OECD, 2020a). Di beberapa negara, fleksibilitas bahkan menjadi tujuan utama dilakukannya perubahan kurikulum. Di Inggris, strategi utama untuk membuat kurikulum lebih fleksibel adalah dengan mengubah aturan-aturan yang spesifik dan mengikat, menjadi panduan-panduan yang sifatnya hanya menganjurkan, bukan mewajibkan sekolah atau guru untuk mengikuti arahan. Dengan demikian, kurikulum yang sentralistik dengan menggunakan paradigma "satu ukuran untuk semua" (*one-size-fits-all*) mulai ditinggalkan (UNESCO, 2017).

Strategi serupa diterapkan dalam perancangan Kurikulum Merdeka. Petunjuk teknis mulai digantikan dengan panduan yang lebih fokus pada prinsip-prinsip implementasi yang tidak terlalu teknis. Panduan juga dirancang sedemikian rupa agar tidak mengarahkan guru untuk mengikuti satu cara yang disampaikan oleh Pemerintah Pusat. Selain panduan, beragam contoh-contoh produk berkaitan dengan pembelajaran juga disediakan. Misalnya contoh alur tujuan pembelajaran, modul ajar, dan modul projek penguatan profil pelajar Pancasila. Hal ini bertujuan untuk membantu guru dalam implementasi kurikulum. Contoh-contoh harapnya tidak dipahami sebagai sesuatu yang harus diikuti, melainkan sebagai inspirasi untuk guru mengembangkan sendiri sesuai dengan konteks mereka. Contoh-contoh yang diberikan juga lebih dari satu, sehingga tidak memberikan kesan bahwa satuan pendidikan dan guru di seluruh Indonesia perlu mengikuti satu contoh tersebut. Dengan demikian, fleksibilitas kurikulum akan makin terlihat jelas bagi satuan pendidikan dan guru.

Disediakannya panduan dan contoh-contoh tersebut menunjukkan bahwa kurikulum yang fleksibel bukan berarti membiarkan satuan pendidikan dan guru untuk mencari jalan keluar sendiri dalam pengembangan kurikulum operasional di tingkat satuan pendidikan.

Sebaliknya, paradigmanya berubah dari pemerintah memberikan arahan atau petunjuk teknis menjadi pemerintah memberikan bantuan dan dukungan berupa panduan dan contoh-contoh. Strategi ini dilakukan untuk memberikan fleksibilitas, namun juga memberikan bantuan dan dukungan kepada satuan pendidikan dan guru yang belum cukup mampu untuk mengembangkan kurikulumnya sendiri.

Fleksibilitas juga menjadi prinsip dalam implementasi kurikulum. Menyadari keberagaman satuan pendidikan di Indonesia, implementasi kurikulum tidak akan dipaksakan dan berlaku sama untuk semua sekolah. Tingkat kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum berbeda-beda, dan masing-masing membutuhkan dukungan termasuk waktu yang berbeda untuk menyiapkan diri dalam menggunakan kurikulum ini. Oleh karena itu, implementasi dirancang sebagai suatu tahapan belajar. Pemerintah merancang tahapan-tahapan implementasi yang dapat digunakan satuan pendidikan sebagai acuan bagaimana mereka akan mulai mengimplementasikan kurikulum secara bertahap sesuai dengan kapasitas yang mereka miliki.

Berikutnya, fleksibilitas dalam perancangan kurikulum juga menjadi dasar agar perubahan kurikulum dan/atau transisi dari kurikulum sebelumnya ke kurikulum yang baru dapat berjalan dengan baik. Kurikulum yang dikembangkan dan diimplementasikan secara kaku akan menghambat perubahan yang diinginkan. Dengan demikian, perubahan kurikulum dilakukan secara fleksibel dengan bertumpu pada kurikulum sebelumnya. Perubahannya tidak drastis atau sama sekali berbeda dibandingkan kurikulum sebelumnya, karena perubahan yang cukup besar relatif sulit untuk diikuti oleh para guru (Fullan, 2007; OECD 2020a). Hal ini juga merupakan upaya perubahan berdasarkan evaluasi kurangnya fleksibilitas di Kurikulum 2013.

Oleh karena itu, perubahan sedapat mungkin hanya ditujukan untuk hal-hal yang dinilai perlu diubah. Artinya, perubahan tidak dilakukan sekadar untuk membedakan dari rancangan sebelumnya (misalnya atas alasan memberikan warna baru semata). Dengan demikian, beberapa aspek dalam Kurikulum Merdeka sebenarnya merupakan kelanjutan saja dari Kurikulum 2013 atau bahkan kurikulum yang sebelumnya.

Dalam kajiannya tentang implementasi kurikulum baru di beberapa negara berkembang di Asia dan Afrika, Rogan (2003) menyatakan bahwa inovasi baru yang diperkenalkan sebaiknya tidak terlalu jauh dari kebijakan yang ada saat ini, masih berada dalam apa yang disebut Rogan sebagai *"zone of feasible innovation"* atau zona di mana suatu inovasi masih memungkinkan untuk diterapkan. Perubahan yang tidak drastis akan membantu memudahkan proses implementasi atau proses belajar guru. Prinsip ini juga membantu perancang untuk mengidentifikasi lebih jeli tentang apa yang sebenarnya memang perlu diubah, sebelum menawarkan ide-ide baru dalam perancangan kurikulum.

Sebagai contoh, upaya untuk menguatkan pengembangan kompetensi dan karakter telah dimulai sejak tahun 2004 sampai Kurikulum 2013. Tujuan dari Kurikulum Merdeka tidak berubah, namun strateginya dikuatkan lagi, di antaranya dengan memberikan alokasi waktu khusus untuk pembelajaran berbasis projek dengan memberikan alokasi waktu khusus

untuk pembelajaran berbasis projek dalam struktur kurikulum. Dengan demikian, kegiatan yang berorientasi pada kompetensi umum *(general competencies, transversal skills)* dan pengembangan karakter ditempatkan sebagai bagian dari proses pembelajaran yang wajib dilakukan seluruh peserta didik.

Di samping itu, Kurikulum Merdeka melanjutkan penguatan literasi dasar di PAUD dan SD kelas awal. Beberapa masalah dalam pembelajaran literasi dini (*early literacy*) diatasi melalui penguatan kegiatan bermain-belajar berbasis buku bacaan anak. Penguatan juga diterapkan pada literasi teknologi, literasi finansial, kesadaran kondisi lingkungan, penguatan pembelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi di jenjang SMA, serta penguatan pelajaran Bahasa Inggris di jenjang SD.

Melihat dari sisi kebijakan, fleksibilitas kurikulum juga akan mudah dijalankan dengan cara meringkas jumlah acuan regulasi dan menyatukan regulasi untuk tiap jenjang pendidikan agar lebih mudah terakses dan satuan pendidikan juga dapat melihat benang merah antara kompetensi yang hendak dibangun di tiap jenjang pendidikan. Hal ini sangat penting dan melandasi banyak keputusan tentang rancangan kurikulum.

Lebih lanjut, fleksibilitas yang diinginkan juga tetap perlu didukung oleh desain kurikulum yang selaras (*alignment*) dan koheren (Hayes, 2003; McPhail, 2020; Mockler, 2018; Rata, 2019). Mengacu pada OECD (2020a) terdapat tiga keselarasan yang harus ada dalam kurikulum, yaitu (1) keselarasan antara kurikulum, proses belajar (pedagogi), dan asesmen, (2) keselarasan antara kurikulum dan sistem tata kelola dan kompetensi guru, dan (3) keselarasan dengan kebijakan-kebijakan yang berkaitan dengan pembelajaran individu sejak usia dini hingga perguruan tinggi. Tiga hal ini menjadikan rancangan kurikulum perlu dipandang secara sistemik dan melibatkan lintas unit dalam sistem birokrasi pemerintah dalam proses kerjanya.

Dalam hal ini kurikulum merupakan poros dari banyak kebijakan pendidikan (Kirst & Walker, 1971; Trowler, 2003). Oleh karena itu, dalam merancang suatu perubahan kurikulum, implikasi terhadap kebijakan-kebijakan pendidikan lainnya perlu diperhatikan. Sebagai contoh, perubahan struktur kurikulum di SMA/MA membutuhkan adanya keselarasan dengan peraturan tentang beban kerja guru. Hal ini kemudian berujung pula pada sistem pendataan dalam Dapodik. Demikian pula, ketika pelajaran Bahasa Inggris mulai diterapkan secara bertahap untuk jenjang SD, strategi penyiapan guru membutuhkan perubahan kebijakan terkait linieritas dan kompetensi guru.

Contoh lain keselarasan yang dilakukan adalah komparasi antara Capaian Pembelajaran dengan kerangka asesmen literasi dan numerasi dalam Asesmen Nasional. Selaras dengan kebutuhan untuk menguatkan literasi, kebijakan Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pembelajaran berbasis literasi di seluruh mata pelajaran, tidak hanya Bahasa Indonesia. Hal ini karena literasi tidak sekadar kemampuan membaca dan menulis apalagi melek huruf, tetapi sebagai kemampuan kognitif untuk mengidentifikasi, memahami, menginterpretasi, mencipta/berkreasi, dan mengkomunikasikan informasi melalui media cetak maupun digital dalam konteks dunia yang makin terkoneksi, sehingga informasi makin cepat dan mudah diakses (UNESCO, 2017b). Oleh karena, itu semua mata pelajaran

berperan dalam mengembangkan kemampuan literasi.

Prinsip selaras ini juga mendorong peninjauan kembali transisi dari PAUD ke jenjang SD. Salah satu faktor yang mendorong penekanan kemampuan membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar sebelum anak masuk SD adalah kurikulum di kelas 1 SD yang padat dengan bacaan dan instruksi yang menuntut kemampuan anak membaca dengan lancar. Sehingga, meskipun telah diatur bahwa kemampuan membaca dengan lancar tidak boleh menjadi syarat masuk SD, namun kurikulumnya cenderung menuntut anak untuk dapat membaca, menulis, dan berhitung dengan lancar (Andiarti & Felicia, 2019). Oleh karena itu, salah satu yang diupayakan dalam perancangan kurikulum ini adalah menyelaraskan kurikulum PAUD dan SD terutama di kelas I dan II.

3. Berfokus pada muatan esensial

Semua peserta didik perlu mencapai kompetensi minimum, namun kurikulum yang terlalu padat dan diajarkan dengan terburu-buru mengakibatkan guru hanya memperhatikan kemampuan sebagian kecil peserta didiknya yang lebih berprestasi (Pritchett & Beatty, 2015). Akibatnya, sebagaimana yang ditunjukkan dalam penelitian Pritchett dan Beatty di India tersebut, anak-anak yang mengalami kesulitan belajar akan makin tertinggal. Data mereka menunjukkan bahwa anak-anak yang tertinggal ini kebanyakan dari keluarga dengan sosial ekonomi bawah. Dengan demikian, kepadatan kurikulum diidentifikasi sebagai salah satu faktor yang mengakibatkan kesenjangan kualitas hasil belajar antara peserta didik di sekolah yang sama.

Pengurangan kepadatan kurikulum dapat mengurangi kesenjangan kualitas belajar. Hal ini ditunjukkan juga dalam kajian yang dilakukan INOVASI dan Pusat Penelitian Kebijakan Kemendikbudristek (2021) bahwa Kurikulum 2013 yang dikurangi Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (dikenal juga sebagai kurikulum darurat), membantu peserta didik SD memitigasi ketertinggalan pembelajaran (*learning loss*). Efek positif dari kurikulum darurat ini lebih nyata untuk anak-anak dari keluarga dengan status sosial ekonomi yang lebih rendah. Maka dengan pengurangan konten, setiap peserta didik memiliki kesempatan lebih besar untuk mencapai standar kompetensi minimum, sehingga kurikulum pun menjadi lebih berkeadilan (equitable) untuk seluruh anak Indonesia. Pengurangan materi juga merupakan jawaban dari hasil evaluasi Kurikulum 2013 yang dianalisis memiliki beban materi yang terlalu banyak.

Fokus pada muatan esensial artinya juga kurikulumnya harus sederhana. Kajian yang dilakukan Pritchett dan Beatty (2012) menunjukkan bahwa di beberapa negara berkembang seperti Indonesia, materi pelajaran yang begitu padat membuat guru terus bergerak cepat menyelesaikan bab demi bab, konsep demi konsep, tanpa memperhitungkan kemampuan peserta didik memahami konsep yang telah dipelajari. Menurut temuan mereka, hal ini bukan karena guru tidak menghiraukan kemampuan peserta didik belajar, tetapi karena mereka dituntut untuk menuntaskan materi ajar.

Hal pertama yang dilakukan ketika memfokuskan pada muatan esensial adalah mengurangi materi atau konten kurikulum yang juga sejalan dengan arah reformasi kurikulum di banyak negara. Faktor pendorongnya sama, yaitu padatnya kurikulum yang berdampak pada rendahnya kompetensi dan kesejahteraan diri (*wellbeing*) peserta didik (OECD, 2020b). Alasan utama terjadinya kurikulum yang makin lama makin padat adalah tuntutan terhadap kurikulum untuk menyesuaikan dengan perkembangan zaman dan tantangan yang makin kompleks. Sering kali isu-isu kontemporer seperti perkembangan teknologi digital, pemanasan global dan kerusakan lingkungan, kekerasan antarkelompok sosial, dan isu-isu lainnya direspons dengan cara menambah bab dalam buku teks, target capaian dalam standar, bahkan menambah mata pelajaran. Akibatnya, kurikulum makin padat dan guru justru mengalami kesulitan untuk menerapkan pembelajaran yang lebih sesuai untuk menguatkan dan mengembangkan kompetensi.

Dengan mempelajari masalah kepadatan kurikulum pada berbagai konteks, perancangan kurikulum dilakukan dengan prinsip fokus pada kompetensi dan karakter tanpa menambah beban materi pelajaran ataupun waktu belajar peserta didik. Strategi yang dipilih adalah dengan menyesuaikan struktur kurikulum. Dalam Kurikulum Merdeka, struktur kurikulum dibagi menjadi dua komponen utama, yaitu pembelajaran intrakurikuler yang biasanya berbasis mata pelajaran dan pembelajaran kokurikuler melalui projek yang ditujukan untuk mencapai kompetensi umum yang telah dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Strategi lain adalah dengan menyederhanakan kompetensi dan materi esensial yang ada dalam struktur kurikulum. Metode ini juga sejalan dengan strategi di berbagai negara yang mengembangkan unit-unit pembelajaran interdisipliner, merestrukturisasi konten sehingga beban belajar peserta didik tidak membesar secara signifikan (OECD, 2020a).

Berikutnya, fokus pada materi esensial meniscayakan perlunya pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Pada hakikatnya memusatkan perhatian pada peserta didik dimulai sejak perancangan kurikulum, bukan hanya pada pedagogi yang dirancang oleh guru setelah kurikulum ditetapkan. Menurut Pritchett dan Beatty (2015), menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran (*center of learning*) berarti mengajarkan konsep dan/atau keterampilan sesuai dengan kemampuan mereka saat itu. Alih-alih mengajarkan suatu materi hanya karena mengikuti urutan yang dianjurkan dalam buku teks tanpa mempertimbangkan apakah mayoritas peserta didik sebenarnya siap untuk mempelajari materi itu. Dengan rancangan kurikulum yang demikian, kurikulum berpotensi mendorong pembelajaran yang membangun kemampuan setiap individu peserta didik untuk memiliki agency atau kuasa/kendali dalam pembelajarannya, bukan menjadi “konsumen” informasi. Untuk menjadi kompeten, peserta didik perlu memiliki kesempatan untuk belajar mengatur dirinya dalam proses belajar (Sahlberg, 2000).

Pembelajaran yang berpusat pada peserta didik juga dapat diartikan memberikan pembelajaran yang dibutuhkan peserta didik untuk hidup di masa kini dan masa depan. Peserta didik perlu mengenali isu di sekitarnya yang dapat mempengaruhi kehidupannya dan dipengaruhi oleh tindakannya, seperti perubahan iklim, isu kebutuhan literasi finansial, perlunya gaya hidup yang lebih sehat dan

berkesadaran, dan sebagainya. Pendidikan perlu dapat merespons perubahan iklim dan kerusakan lingkungan dengan menyiapkan peserta didik untuk dapat beradaptasi, memitigasi, dan mengatasi masalah perubahan iklim (UNESCO, 2021). Selain perubahan iklim, saat ini juga perlu memperhatikan isu-isu yang berpotensi mempengaruhi investasi jangka panjang terhadap SDM yang dibangun melalui pendidikan seperti literasi finansial dan kesehatan. Seiring dengan perkembangan teknologi, produk finansial juga turut berkembang, muncul juga berbagai masalah seperti pinjaman dengan bunga tinggi, investasi palsu, dan berbagai penipuan yang memanfaatkan teknologi finansial, sehingga perlu pemahaman untuk dapat mengambil keputusan yang tepat. Isu terkait kesehatan juga tidak dapat diabaikan, kemajuan teknologi mempengaruhi aktivitas dan pola hidup manusia. Penyakit-penyakit tidak menular yang disebabkan oleh pola hidup yang tidak sehat tersebut dapat dicegah dengan edukasi sejak dini. Respons terhadap isu-isu ini kemudian dimitigasi oleh Kemdikbudristek dengan menetapkan tiga isu prioritas yaitu perubahan iklim, pendidikan kesehatan, dan literasi finansial yang diterapkan lintas mata pelajaran dengan mengintegrasikannya ke dalam Capaian Pembelajaran mata pelajaran yang relevan dan melalui penyediaan perangkat ajar.

Berikutnya, rancangan yang logis dan jelas juga merupakan hal yang penting untuk memastikan bahwa rancangan kurikulum cukup sederhana dengan fokus pada muatan esensial dapat dipahami dengan mudah terutama oleh pemangku kepentingan yang utama, yaitu pendidik. Fullan (2007) menyatakan bahwa kejelasan (*clarity*), kompleksitas (*complexity*), dan kepraktisan (*practicality*) suatu inovasi merupakan bagian dari faktor yang menentukan keberhasilan perubahan pendidikan. Menurutnya, meskipun guru sudah memahami adanya masalah yang perlu diatasi melalui perubahan kebijakan, kadang penolakan terhadap kebijakan tersebut terjadi karena guru tidak memahami arah perubahannya atau menganggapnya terlalu sulit untuk diimplementasikan dalam konteks mereka.

Upaya untuk mengembangkan kurikulum yang menekankan pada pengembangan kompetensi dan karakter, menekankan fleksibilitas, dan fokus pada muatan esensial setidaknya perlu dukungan banyak pihak secara gotong royong dan mendasarkan upaya perbaikan yang terus menerus pada umpan balik implementasi kurikulum.

Bergotong royong dalam proses pengembangan kurikulum diperlukan karena pengembangan kurikulum adalah proses yang kompleks, bukan semata-mata proses ilmiah melainkan juga politik (Ornstein dan Hunkins, 2018). Oleh karena itu, perancangan kurikulum tidak saja berbasis pada data ilmiah tetapi juga perlu melibatkan berbagai pemangku kepentingan termasuk guru dan peserta didik. Hal ini penting dilakukan untuk mendapatkan persetujuan dan dukungan dari berbagai pihak (OECD, 2020a).

Perancangan Kurikulum Merdeka beserta perangkat ajarnya dilakukan dengan melibatkan puluhan institusi termasuk Kementerian Agama, universitas, sekolah, dan lembaga pendidikan lainnya. Sejak awal perancangan kurikulum dilakukan di akhir tahun 2019, beberapa akademisi LPTK dan universitas dilibatkan untuk melakukan refleksi terhadap Kurikulum 2013 dan merumuskan ide-ide perubahan kurikulum agar dapat lebih fleksibel, fokus pada kompetensi dan karakter, serta sejalan

dengan perubahan dunia yang begitu dinamis. Selanjutnya, dalam proses perancangan kurikulum mulai dari kerangka dasar dan struktur kurikulum, Capaian Pembelajaran, sampai dengan pengembangan berbagai perangkat ajar, berbagai pihak dilibatkan. Pakar yang dilibatkan dalam perancangan kurikulum ini adalah kombinasi dari akademisi dan praktisi termasuk guru.

Sepanjang proses perancangan kurikulum yang telah berlangsung lebih dari 2 (dua) tahun, rangkaian diskusi kelompok terpumpun (DKT atau *focused group discussion* atau *FGD*) dilakukan beberapa kali dengan pemangku kepentingan yang berbeda-beda. Tujuan dari serial DKT ini adalah untuk mendapatkan umpan balik dan ide-ide baru untuk meningkatkan kualitas rancangan dan implementasi kurikulum.

Tidak hanya di tingkat pusat, pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan juga perlu terus dilakukan satuan pendidikan agar dapat mengontekstualisasikan kerangka dasar dan struktur kurikulum. Satuan pendidikan dianjurkan untuk melibatkan orang tua, peserta didik, dan masyarakat. Selain itu, pelibatan peserta didik dan masyarakat juga sangat dianjurkan dalam pelaksanaan kokurikuler.

Berikutnya, umpan balik dari hasil kajian, penelitian, dan survei atau pendataan dari banyak pihak sangat diperlukan, agar pengembangan dan perbaikan Kurikulum Merdeka tidak didasarkan pada asumsi belaka, melainkan data dan informasi yang aktual. Hasil penelitian kontemporer di berbagai konteks global dapat juga memberikan inspirasi tentang kebijakan dan praktik yang dapat diadaptasi untuk konteks Indonesia.

Data atau hasil kajian tidak hanya dibutuhkan sebagai referensi dalam proses perancangan kurikulum di awal, namun juga ketika kurikulum tersebut mulai diimplementasikan dalam konteks yang lebih riil. Kurikulum ini diujicobakan secara terbatas dalam Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) mulai Tahun Ajaran 2021/2022 dan implementasi Kurikulum Merdeka secara mandiri mulai Tahun Ajaran 2022/2023.

Umpan balik tentang rancangan kurikulum ini diperoleh melalui mekanisme monitoring dan evaluasi Program Sekolah Penggerak (PSP), Sekolah Menengah Kejuruan Pusat Keunggulan (SMK PK), dan satuan pendidikan yang melaksanakan Kurikulum Merdeka secara mandiri. Monitoring dan evaluasi kurikulum pada Sekolah Penggerak dan SMK PK dapat dikelompokkan menjadi dua bagian yaitu evaluasi dokumen kurikulum yang fokus pada produk kurikulum dan evaluasi implementasi yang lebih fokus pada bagaimana kurikulum diterapkan di satuan pendidikan.

Evaluasi dokumen kurikulum berfungsi untuk memperoleh umpan balik tentang keterbacaan, kebermanfaatan, dan keterpakaian dokumen-dokumen kurikulum. Evaluasi ini dilaksanakan melalui telaah dokumen oleh berbagai unsur seperti guru dan kepala sekolah dari Sekolah Penggerak dan SMK PK serta pakar-pakar melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT). Hasil dari evaluasi ini digunakan untuk pertimbangan pada revisi dokumen-dokumen terkait, yaitu Capaian Pembelajaran, buku teks, bahan ajar, contoh alur tujuan pembelajaran, serta panduan-panduan dan contoh-contoh dokumen lainnya. Revisi berbasis data ini dilakukan guna meningkatkan mutu dari Kurikulum Merdeka.

Evaluasi implementasi kurikulum berfungsi untuk memperoleh informasi tentang implementasi berbagai intervensi PSP dan SMK PK serta potensi masalah sebelum menimbulkan dampak lebih lanjut. Evaluasi implementasi dilaksanakan melalui wawancara terstruktur melalui telepon secara rutin dengan sampel acak guru dan kepala sekolah yang mewakili populasi Sekolah Penggerak dan penelitian kualitatif melalui etnografi. Hasil evaluasi implementasi ini kemudian menjadi bahan pertimbangan untuk perumusan kebijakan ke depannya, dan salah satunya adalah kebijakan terkait Kurikulum Merdeka.

Beberapa umpan balik yang diperoleh tentang kurikulum antara lain tentang kurikulum operasional sekolah di mana beberapa sekolah kebingungan dalam melakukan analisis karakteristik satuan pendidikan dan memanfaatkan hasil analisis tersebut sebagai dasar menyusun organisasi pembelajaran. Hal ini menjadi masukan penting untuk peningkatan kualitas panduan perancangan kurikulum operasional sekolah. Begitu juga umpan balik terkait pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik. Beberapa satuan pendidikan telah mencoba melakukan asesmen diagnostik namun kebingungan dalam memanfaatkan hasil asesmen tersebut dalam menjalankan pembelajaran yang terdiferensiasi. Selain itu, sebagian besar guru juga masih menganggap projek penguatan profil pelajar Pancasila terkait dengan mata pelajaran. Hal ini perlu ditindaklanjuti dengan penjelasan yang lebih sederhana dan konsisten untuk menjelaskan posisi projek penguatan profil pelajar Pancasila dalam struktur kurikulum dan bagaimana penilaian hasil belajarnya dilakukan.

Kurikulum Merdeka dirancang dengan prinsip:

1. Pengembangan kompetensi dan karakter
2. Fleksibel
3. Berfokus pada muatan esensial

C. Karakteristik Pembelajaran Kurikulum Merdeka

Kurikulum Merdeka sebagai sebuah gagasan dengan tujuan mewujudkan pembelajaran yang bermakna dan efektif dalam menumbuhkembangkan cipta, rasa, dan karsa peserta didik sebagai pelajar sepanjang hayat yang berkarakter Pancasila yang kemudian dikembangkan mengacu pada tiga prinsip utama perancangan Kurikulum Merdeka juga merekomendasikan beberapa karakteristik pembelajaran tertentu. Karakteristik pembelajaran ini berperan penting dalam mendukung tercapainya tujuan Kurikulum Merdeka dan dirumuskan sedemikian rupa berdasarkan pada landasan-landasan filosofis, sosiologis, dan psikopedagogis yang akan dibahas di bagian D.

Orientasi dari Kurikulum Merdeka menekankan pada pemahaman dan pelaksanaan bahwa penilaian bukanlah hal yang terpisah dari proses pembelajaran. Justru penilaian adalah bagian yang tidak terpisahkan dari proses pembelajaran dan dilakukan sejak awal sebelum pembelajaran dimulai, sepanjang

proses pembelajaran dijalankan, hingga akhir masa pembelajaran dalam periode belajar tertentu. Mengacu pada paradigma konstruktivisme dalam pendidikan, belajar dipahami sebagai proses konstruksi dan rekonstruksi terus menerus dari peserta didik yang mengalami proses pembelajaran. Dalam hal ini terdapat proses *learning*, yaitu belajar hal baru, *relearning*, yaitu penguatan hal yang telah dipelajari sebelumnya, dan *unlearning*, yaitu mengoreksi pemahaman peserta didik dari apa yang telah dipahami sebelumnya (Eggen dan Kauchak, 2016).

Terdapat 4 (empat) karakteristik pembelajaran Kurikulum Merdeka sebagai berikut.

1. Memanfaatkan penilaian atau asesmen awal, proses, dan akhir untuk memahami kebutuhan belajar dan perkembangan proses belajar peserta didik

Penilaian atau asesmen merupakan cara untuk mengetahui kemampuan peserta didik dalam memahami atau menguasai kompetensi tertentu yang menjadi tujuan atau luaran pembelajaran (*learning outcomes*). Kurikulum Merdeka menekankan bahwa penilaian tidak hanya ditekankan dalam proses pembelajaran, apalagi hanya menekankan penilaian akhir, melainkan juga menekankan pentingnya penilaian di awal, yakni sebelum proses pembelajaran dilakukan. Penilaian atau asesmen awal diarahkan untuk mengetahui kemampuan awal peserta didik terkait dengan materi yang akan dipelajari, termasuk juga mengetahui kesiapan mental peserta didik, latar sosial, kultural, dan ekonomi peserta didik. Sementara itu, penilaian selama proses pembelajaran arahnya adalah untuk mengetahui perkembangan belajar peserta didik, dan penilaian akhir merupakan titik akhir dalam satu periode pembelajaran yang diarahkan untuk melihat akumulasi dari pengalaman belajar peserta didik secara komprehensif.

Beragam teknik penilaian dapat digunakan dan bahkan dikembangkan sendiri oleh para guru di kelas. Namun yang jelas asesmen atau penilaian tersebut didesain sedemikian rupa oleh guru dengan pertimbangan utama bahwa teknik asesmen yang dikembangkan dapat dengan tepat memantau ketercapaian hasil belajar peserta didik. Dengan demikian, penilaian harus selaras (*align*) dengan tujuan pembelajaran atau luaran pembelajaran. Bahkan dalam salah satu pendekatan pengembangan kurikulum dan pembelajaran yang familier disebut dengan *backward design* (Gonzalez, 2020; McTighe & Wiggins, 1999; Richards, 2013), penilaian adalah komponen pertama yang harus ditentukan oleh guru setelah guru menentukan tujuan atau luaran pembelajaran. Dengan demikian, jangan sampai muncul asesmen yang tidak selaras

dengan tujuan pembelajaran. Misal, tujuan pembelajaran mengarahkan agar siswa dapat menulis naskah pidato, namun teknik asesmennya hanya berupa pilihan ganda dan isian ringkas saja, tentu teknik asesmen tersebut tidak menunjang tujuan pembelajaran. Jenis-jenis penilaian otentik penting untuk digunakan dalam konteks ini, antara lain melalui penilaian produk, projek, unjuk kerja, dan portofolio.

Dengan demikian, teknik asesmen yang digunakan atau kembangkan oleh guru harus betul-betul menghasilkan data dan/atau informasi yang berguna dalam proses perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Dalam hal ini asesmen awal sangat penting sebagai pertimbangan guru dalam menentukan tujuan pembelajaran, asesmen berikutnya—yakni asesmen formatif dan sumatif—yang akan digunakan, strategi atau metode pembelajaran, termasuk juga media dan lingkungan belajar pendukung pembelajaran. Berikutnya, yang tidak kalah penting adalah penilaian formatif yang berorientasi memberikan umpan balik (*feedback*) bagi anak didik atas capaian belajarnya. Tak hanya itu, hasil belajar dari penilaian formatif juga menjadi bahan bagi guru untuk memodifikasi rencana pembelajaran dan aktivitas belajar peserta didik menjadi lebih baik (Lambert dan Lines, 2000).

2. Menggunakan pemahaman tentang kebutuhan dan posisi peserta didik untuk melakukan penyesuaian pembelajaran

Mengacu pada konsep bahwa pembelajaran harus menyesuaikan kemampuan dan kecepatan belajar peserta didik, maka sudah seharusnya rencana dan proses pembelajaran diarahkan untuk betul-betul memenuhi kebutuhan belajar peserta didik. Jadi, bukan siswa yang terlalu dituntut untuk mengikuti desain atau skenario pembelajaran, melainkan desain atau skenario pembelajaran harus dapat memenuhi kebutuhan dan posisi peserta didik. Dengan demikian, rancangan pembelajaran diarahkan untuk dapat memenuhi kebutuhan peserta didik yang sering beragam. Dalam hal ini dua jenis asesmen penting sekali perannya, yaitu asesmen awal dan asesmen formatif yang dijalankan sepanjang proses pembelajaran. Asesmen awal menyediakan data dan informasi awal yang berguna bagi guru dalam merancang pembelajaran. Namun perlu diakui juga, bisa saja data tersebut kurang tepat, atau juga terjadi perubahan sepanjang pembelajaran. Oleh karena itu asesmen formatif penting perannya untuk memperbarui informasi terkait kebutuhan peserta didik yang bukan hanya beragam, tapi juga dapat berubah-ubah.

Berdasarkan fungsi asesmen formatif tersebut, prinsip pembelajaran Kurikulum Merdeka menekankan pentingnya pengembangan strategi pembelajaran sesuai dengan tahap capaian belajar peserta didik atau yang dikenal juga dengan istilah *teaching at the right level*. Pembelajaran ini dilakukan dengan memberikan materi pembelajaran yang bervariasi sesuai dengan pemahaman peserta didik. Tujuan dari diferensiasi ini adalah agar setiap anak dapat

mencapai kompetensi yang diharapkan dan dasar dari penentuan materi pembelajaran tersebut adalah asesmen formatif. Asesmen formatif juga digunakan secara berkala untuk memantau perkembangan setiap peserta didik dan menjadi bahan pertimbangan pendidik dalam menentukan apakah individu-individu peserta didik tersebut siap untuk mempelajari materi yang lebih kompleks. Dengan demikian, pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi membutuhkan asesmen yang bervariasi dan berkala. Pendekatan pembelajaran seperti inilah yang sangat dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka.

3. Memprioritaskan kemajuan belajar peserta didik dibandingkan cakupan dan ketuntasan muatan kurikulum yang disampaikan

Mengacu pada prinsip pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student centered*) (Baeten et al., 2010), maka Kurikulum Merdeka menekankan bahwa proses belajar harus mengutamakan kemajuan belajar peserta didik. Berakar dari filosofi humanisme dan progresivisme (Howlett, 2013; Mustaghfiroh, 2020), Kurikulum Merdeka tidak menghendaki guru mengejar target-target pembelajaran dengan menuntaskan topik-topik yang perlu dipelajari di kelas. Secara prinsip, target-target pembelajaran yang ditentukan oleh guru berdasarkan pada luaran pembelajaran yang telah dirumuskan oleh pemerintah pusat menjadi acuan hal yang dipelajari di kelas. Namun, cara untuk mencapai target-target atau luaran pembelajaran tersebut tidak boleh mengorbankan peserta didik, terutama ketika peserta didik tidak dapat menguasai materi yang dipelajari sesuai dengan target yang sudah ditentukan di awal untuk dipelajari dan dikuasai dalam jangka waktu tertentu.

Prinsip pembelajaran berpusat pada siswa memberikan dasar pemahaman bahwa pembelajaran harus melayani kebutuhan peserta didik, dan jika capaian belajar dan kecepatan belajar tiap peserta didik berbeda-beda, maka pembelajaran juga mestinya didesain untuk melayani keragaman tersebut. Inilah yang disebut sebagai pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated learning*) (George, 2005; van Geel et al., 2019), yakni pembelajaran didesain berbeda antara satu anak didik dan lainnya karena perbedaan daya tangkap, kecepatan belajar, dan sejenisnya. Jika tidak didasarkan pada prinsip ini, maka pembelajaran yang sifatnya menggunakan metode atau desain yang sama untuk semua siswa dan semua kelas, potential untuk meninggalkan anak-anak yang membutuhkan layanan pembelajaran berbeda. Standarisasi desain, pendekatan, metode, dan bahkan media pembelajaran memang mudah dilakukan, apalagi ketika guru masih terdorong menjalankan pembelajaran yang sekadar berorientasi menuntaskan materi. Namun jelas menyamakan pembelajaran akan merugikan siswa.

4. Didasarkan pada refleksi atas kemajuan belajar peserta didik yang dilakukan secara kolaboratif dengan pendidik lain

Dalam melakukan penilaian awal dan formatif guru tentu memperoleh banyak data dan informasi terkait capaian belajar peserta didik di kelasnya. Namun, banyaknya data dan informasi tersebut tidak berarti apa-apa jika tidak menjadi bahan untuk mendukung peserta didik dalam pembelajaran agar dapat mencapai luaran pembelajaran yang dirahapkan. Di sinilah refleksi atas kemajuan belajar peserta didik diperlukan. Tanpa refleksi oleh guru atas hasil belajar anak didiknya, maka data dan informasi tersebut tidak ada gunanya. Refleksi guru merupakan upaya untuk memastikan guru tahu betul capaian belajar anak didiknya dan berdasarkan pada refleksi tersebut guru melakukan intervensi untuk perbaikan proses pembelajaran, terutama untuk membantun peserta didik yang belum optimal atau belum dapat mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditentukan semula.

Satu pendekatan yang dapat dilakukan adalah dengan menjalankan siklus penelitian tindakan kelas (*classroom action research*) yang pada dasarnya merupakan panduan untuk proses perbaikan pembelajaran di kelas secara terus menerus (McKernan, 2008; Stringer et al., 2010). Dengan pemahaman bahwa guru di kelas bukan hanya teknisi yang menyampaikan materi saja, melainkan subjek yang memiliki kapasitas intelektual untuk mengajar (*pedagogical knowledge*) anak didiknya pada mata pelajaran tertentu atau jenjang pendidikan tertentu, termasuk juga memiliki kapasitas intelektual menguasai materi (*content knowledge*) yang diajarkan kepada anak didiknya, maka sudah sepatutnya guru memiliki kemampuan refleksi untuk memikirkan data dan informasi pembelajarannya di kelas sebagai bahan pertimbangan untuk menentukan intervensi pembelajaran yang diperlukan. Inilah yang disebut sebagai pertimbangan atau putusan profesional seorang guru (*professional judgement*) (Qoyyimah et al., 2020) sebagaimana dokter mendiagnosa pasien, maka guru melakukan hal yang sama di kelas untuk peningkatan kualitas proses dan hasil belajar anak didiknya.

Kunci dari upaya perubahan di kelas adalah adanya refleksi guru atas capaian pembelajaran di kelasnya. Tanpa refleksi guru akan cenderung terjebak pada upaya untuk sekadar mengejar target penuntasan materi yang hendak diajarkan dalam periode waktu belajar tertentu. Refleksi merupakan waktu jeda bagi guru untuk mengamati dan menganalisis data dan informasi pembelajaran di kelas, baik yang berasal terutama dari hasil belajar siswa, maupun keseluruhan proses pembelajaran di kelas, termasuk antusiasme belajar siswa, keterlibatan (*engagement*) dan partisipasi belajar siswa (Shor, 1992). Capaian belajar siswa yang perlu diperhatikan bukan hanya dalam ranah kognitif saja, melainkan juga keterampilan (*skills*) dan juga afektif atau sikap dan perilaku siswa. Guru yang kuat refleksinya biasanya adalah guru yang memiliki dasar filosofi mengajar yang kuat (*teaching philosophy*) (Biesta et al., 2015; Wahyudin, 2017), yang juga paham tujuan pendidikan dalam konteks makro dan global, termasuk tujuan pendidikan nasional, tujuan kurikulum, hingga tujuan pembelajaran mata pelajaran

atau jenjang yang ia ampu. Dalam refleksi acuan-acuan fundamental tersebut menjadi dasar dan pegangan untuk melihat apakah pembelajaran di kelasnya sudah di jalan yang tepat atau belum untuk mencapainya.

Keempat karakteristik pembelajaran Kurikulum Merdeka tersebut memfokuskan pada peserta didik sebagai subjek belajar yang harus dilayani kebutuhan belajarnya, serta dipahami latar sosial, budaya, dan ekonominya yang beragam. Asesmen dipahami sebagai bagian integral yang tidak terpisahkan dari pembelajaran dan menjadi komponen penting dalam memberikan masukan bagi pengembangan rencana pembelajaran guru di kelas, terutama melalui asesmen awal dan asesmen formatif. Lebih lanjut, refleksi menjadi kunci perbaikan pembelajaran, yakni dengan cara merefleksikan proses dan hasil belajar yang diperoleh dari asesmen-asesmen tersebut apakah pembelajarannya sudah betul-betul di jalan yang benar dalam upaya melayani kebutuhan peserta didik yang beragam atau belum.

Terlepas dari itu, konteks pembelajaran adalah hal yang tidak boleh diabaikan. Kesadaran mengenai konteks merupakan kesadaran mengenai tempat di mana pendidikan berlangsung, baik dalam konteks global, regional, nasional, lokal, hingga mikro di sekolah dan ruang kelas (Bolt & Swartz, 1997). Kesadaran mengenai konteks artinya menempatkan konteks sebagai hal yang harus digali dari siswa dan lingkungan sekolah, terutama melalui asesmen awal. Tujuannya agar apa yang dipelajari oleh siswa bukan sesuatu hal yang mengawang-awang, melainkan siswa dapat mengaitkannya dengan konteks kehidupan di mana mereka berada. Selain itu, konteks juga perlu dianalisis oleh guru dengan cara melihat fenomena sosial yang terjadi pada saat hendak mendesain atau merencanakan pembelajaran: peristiwa apa saja yang muncul, apa pengaruhnya bagi kehidupan masyarakat, dan apa yang dapat dilakukan untuk menghadapinya. Data dan informasi tersebut dapat diperbarui tiap awal semester, atau bahkan sepanjang semester, agar pembelajaran di kelas dapat selalu diupayakan untuk terkait dengan konteks. Semangat Kurikulum Merdeka sebagai kurikulum yang kontekstual (Bolt & Swartz, 1997), yakni yang perlu diadaptasikan dalam konteks sekolah, ditunjang oleh pembelajaran kontekstual (Johnson, 2002).

Berikutnya, hal yang tidak boleh dilupakan adalah tren Abad 21 yang didominasi oleh lahirnya beragam produk-produk digital yang potensial digunakan dalam dunia pendidikan. Selaras dengan teori konektivisme (Levin & Tsybulsky, 2017; Siemens, 2005) bahwa pembelajaran di masa sekarang tidak dapat dipisahkan dari teknologi, bahwa aktivitas belajar hampir selalu terkoneksi dengan teknologi sebagai tempat kita menyimpan informasi, mengolahnya, mengaksesnya, bahkan mereproduksinya menjadi pengetahuan-pengetahuan baru lainnya. Belajar dari upaya darurat di masa pandemi Covid-19 ketika banyak sekolah dipaksa menggunakan produk-produk teknologi pendidikan untuk belajar jarak jauh, terlepas dari kendala infrastruktur dan kurangnya kompetensi dalam penggunaan, ternyata menyadarkan potensi teknologi digital dalam menunjang pembelajaran. Lingkungan belajar virtual yang dikembangkan dalam bentuk Learning Management System (LMS), layanan Chatbot, media sosial, saluran-saluran YouTube, hingga beragam Artifical Intelleigence (AI) sangat potensial menunjang pembelajaran dan

patut dipertimbangkan untuk diintegrasikan dalam pembelajaran. Tentu saja guru juga perlu mengetahui potensi negatifnya, termasuk isu-isu terkait etika dan sejenisnya (Gilster, 1997; Martin, 2008; Pianfetti, 2001).

Tidak terdapat hal khusus yang perlu dikenalkan di sini, melainkan Kurikulum Merdeka memberikan keleluasaan bagi guru dengan *professional judgement*-nya untuk menganalisis kemudian menentukan untuk menggunakan atau mengembangkan pendekatan pembelajaran, strategi pembelajaran, metode pembelajaran, model-model pembelajaran, juga desain pembelajaran, media pembelajaran, sumber belajar, dan lingkungan belajar tertentu. Sepanjang dapat menunjang tercapainya tujuan pembelajaran, maka guru berhak untuk mengembangkan dan menggunakannya dalam pembelajarannya secara merdeka. Upaya untuk membangun kemampuan profesionalisme guru dalam menilai, menganalisis, dan mengambil putusan-putusan didaktik-pedagogik perlu dijalankan, setidaknya agar guru memiliki apa yang oleh para pakar sering disebut sebagai t*eacher agency* (Poulton, 2020; Priestley et al., 2013, 2015), atau daya gerak guru atau kemampuan guru bergerak atau melakukan inisiatif-inisiatif perubahan sebagaimana dijalankan dalam program Guru Penggerak.

Kurikulum Merdeka dirancang dengan karakteristik pembelajaran:

1. memanfaatkan Penilaian atau asesmen pada awal, proses, dan akhir pembelajaran untuk memahami kebutuhan belajar dan perkembangan proses belajar yang telah ditempuh Peserta Didik;
2. menggunakan pemahaman tentang kebutuhan dan posisi Peserta Didik untuk melakukan penyesuaian pembelajaran;
3. memprioritaskan terjadinya kemajuan belajar Peserta Didik dibandingkan cakupan dan ketuntasan muatan Kurikulum yang diberikan; dan
4. mengacu pada refleksi atas kemajuan belajar Peserta Didik yang dilakukan secara kolaboratif dengan Pendidik lain.

D. Landasan Kurikulum Merdeka

Kurikulum perlu dikembangkan dengan landasan yang jelas dan kokoh. Menurut Ornstein dan Hunkins (2018) terdapat beberapa landasan utama pengembangan kurikulum, yaitu landasan filosofis, historis, sosiologis, dan yuridis. Selain itu, perkembangan teori dan wacana ilmu pengetahuan, terutama ilmu pendidikan, perlu juga dipertimbangkan dalam pengembangan kurikulum.

Kurikulum Merdeka dikembangkan mengacu pada beberapa landasan atau dasar pengembangan kurikulum tersebut. Uraiannya sebagai berikut.

1. Landasan Filosofis

Beberapa pakar, antara lain Dewey, Tyler, dan Goodlad menyatakan bahwa sebelum menyusun kurikulum, harus jelas dulu filosofi pendidikan yang dipegang, karena filosofi pendidikan menggambarkan tatanan masyarakat ideal yang diidamkan beserta gambaran ideal manusianya (Ornstein & Hunkins, 2018, pp. 48–49). Pengembangan Kurikulum Merdeka berlandaskan pada cita-cita kemerdekaan dan falsafah Pancasila yang bertujuan mencerdaskan kehidupan bangsa serta mewujudkan kehidupan manusia dan masyarakat Indonesia yang berdasar pada: Ketuhanan Yang Maha Esa, Kemanusiaan yang adil dan beradab, Persatuan Indonesia, Kerakyatan yang dipimpin oleh hikmah kebijaksanaan dalam permusyawaratan perwakilan, dan Keadilan sosial bagi seluruh rakyat Indonesia. Secara lebih operasional pandangan filosofi pendidikan dalam rangka pengembangan Kurikulum Merdeka didasarkan pada kerangka pemikiran Ki Hajar Dewantara.

Pendidikan menurut Ki Hajar Dewantara (1928) adalah upaya untuk membangun manusia merdeka, yaitu manusia yang secara lahir atau batin tidak bergantung kepada orang lain, akan tetapi bersandar atas kekuatan sendiri. Oleh karena itu, pembelajaran perlu diarahkan untuk memerdekakan, membangun kemandirian, dan kedaulatan peserta didik, namun dengan tetap mengakui otoritas guru. Selain itu, sekolah perlu mewujud sebagai keluarga dan taman yang mengakomodasi keragaman peserta didik (Dewantara, 2004; 2009). Pendidikan dimaksudkan agar anak didik kelak sebagai manusia dan anggota masyarakat dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya (Dewantara, 1962). Berdasarkan pertimbangan di atas, berikut poin landasan filosofis pengembangan Kurikulum Merdeka:

***Pertama*, pendidikan nasional Indonesia mendorong tercapainya kemajuan dengan berpegang dan mempertimbangkan konteks Indonesia, terutama akar budaya Indonesia.**

Pendidikan merupakan upaya untuk membangun peradaban umat manusia yang maju dengan tetap mendasarkan dan mempertimbangkan konteks di mana pendidikan tersebut dijalankan. Peradaban maju tersebut digambarkan dengan capaian ilmu pengetahuan, teknologi, nilai-nilai, dan tradisi yang humanis, demokratis, berdaulat, sejahtera, berkeadilan sosial, dan tidak merusak lingkungan hidup (Tilaar, 2012). Konteks pendidikan yang dimaksud dalam hal ini adalah konteks Indonesia sebagai negara dan bangsa yang berpegang pada Pancasila dengan segala keunikan dan karakteristik Indonesia, antara lain keragaman budaya, etnis, agama, daerah, tradisi, dan sosialnya (Tilaar, 2015).

***Kedua*, pendidikan nasional Indonesia diarahkan untuk membentuk manusia Indonesia yang holistik, yang dapat mengoptimalkan potensi diri dengan baik, untuk tujuan yang lebih luas dan besar.**

Manusia Indonesia yang diharapkan adalah manusia yang seimbang dan utuh, yakni yang bukan hanya cerdas dan terampil dalam berkehidupan, melainkan juga matang spiritualitasnya, dewasa mentalitasnya, dan kokoh pegangan nilai-nilai dan moralnya (Miller, 1992). Dengan kata lain, sehat lahir dan batin, merdeka dan berdaulat lahir dan batinnya.

Sebagai bagian dari bangsa Indonesia, maka manusia Indonesia juga diharapkan dapat terlibat dan berkontribusi dalam membangun bangsa dan juga dunia. Manusia sebagai subjek belajar juga dipahami sebagai beragam bakat, minat, kebutuhan, dan kemampuannya (Taufikin et al., 2021).

***Ketiga,* pendidikan nasional Indonesia responsif terhadap perubahan sosial, ekonomi, politik, dan budaya.**

Pendidikan pada hakikatnya merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari masyarakat, dan harus berkontribusi untuk masyarakat (Dewey, 1966). Hal itu karena perubahan-perubahan tersebut meniscayakan terjadinya perubahan pengetahuan dan keterampilan hidup yang diperlukan oleh peserta didik untuk dapat hidup dan berkontribusi bagi masyarakat luas (Howlett, 2013; Ylimaki, 2011). Pendidikan yang tidak terpisahkan dari masyarakat menekankan prinsip kontekstual dan perlunya memasukkan hal-hal penting yang terjadi di masyarakat sebagai hal yang penting untuk dipelajari (Bolt & Swartz, 1997). Selain itu, pendidikan yang responsif pada perubahan menuntut pendidikan, kurikulum, dan pembelajaran yang fleksibel, mudah diadaptasi atau diperbarui, serta menjadi pendorong transformasi sosial (Schiro, 2013).

***Keempat,* keseimbangan antara penguasaan kompetensi dan karakter peserta didik.**

Peserta didik perlu belajar menguasai pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai melalui kurikulum (Ornstein & Hunkins, 2018) untuk menjadi manusia yang berbudaya, yang mampu berkontribusi bagi masyarakat dan bahkan dunia. Dengan demikian terdapat keseimbangan antara penguasaan pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai (Oates, 2018). Dalam hal ini, pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang dipelajari dipahami sebagai kompetensi dan karakter yang diidentifikasi dari realitas hidup masyarakat dan perlu dipelajari dan dikuasai peserta didik. Penguasaan kompetensi dilakukan melalui pembelajaran intrakurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler, baik dengan menekankan penguasaan esensi mata pelajaran tertentu maupun lintas mata pelajaran (Bignall, 2018). Seiring pembelajaran yang tidak sekadar bertumpu pada mata pelajaran, maka sumber belajar juga meluas bukan hanya yang terdapat di lingkungan sekolah, melainkan juga di luar lingkungan sekolah, termasuk juga lingkungan belajar virtual (Baeten et al., 2010; Holmes & Gardner, 2006; McPhail, 2019).

***Kelima,* keleluasaan satuan pendidikan dalam menyusun kurikulum dan mengimplementasikannya.**

Pengakuan terhadap keragaman peserta didik dan konteksnya dijalankan dengan tetap menentukan pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai esensial dan perenial sebagai acuan utama dalam mengimplementasikan kurikulum di sekolah (Dewantara, 2004, 2009; Kneller, 1971; Ornstein & Hunkins, 2018). Dengan demikian, tetap terdapat acuan kompetensi yang jelas atau capaian pembelajaran yang ditargetkan, namun acuan tersebut perlu dijabarkan sesuai dengan konteks daerah, sekolah, dan juga peserta didik. Oleh karena itu, sekolah perlu mengembangkan kurikulum operasional yang kontekstual (Bolt & Swartz, 1997). Termasuk juga mengembangkan muatan lokal dan pembelajaran yang eksploratif dan bermakna. Walau begitu juga harus disadari bahwa pendidikan tidak lepas dari konteks global, sehingga wawasan kehidupan internasional juga harus dipelajari agar dapat mendorong potensi peserta didik berkontribusi bagi kehidupan yang lebih luas (Gunesch, 2004; Hansen, 2008, 2010).

***Keenam,* pembelajaran perlu melayani keberagaman dan menyesuaikan dengan tingkat perkembangan peserta didik.**

Peserta didik dipahami sebagai pusat pembelajaran yang memiliki keragaman bakat, minat, kemampuan dalam belajar, dan latar sosial (Dewantara, 2004, 2009). Dengan demikian, pembelajaran yang tepat adalah yang dapat melayani keragaman tersebut agar proses dan hasilnya optimal (berdiferensiasi), terutama menyesuaikan tingkat perkembangan belajar peserta didik (George, 2005; van Geel et al., 2019). Pengakuan keragaman peserta didik ini juga berkonsekuensi bahwa pada tingkat tertentu peserta didik dibolehkan untuk memilih mata pelajaran yang sesuai dengan minat dan kebutuhannya sebagai bekal untuk studi lanjut maupun berkehidupan di masyarakat. Pendekatan pembelajaran perlu mengombinasikan pembelajaran personal yang lebih berupaya memenuhi kebutuhan belajar peserta didik dengan pembelajaran umum untuk mencapai kompetensi esensial (Kneller, 1971; Ornstein & Hunkins, 2018).Di sini, perlu penguatan *student agency* atau kemampuan dan kedaulatan peserta didik dalam menentukan pembelajarannya sendiri secara bertanggung jawab (Klemencic, 2015; Tsai et al., 2020).

***Ketujuh,* pelaksanaan pembelajaran diselenggarakan dalam suasana belajar yang interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi Peserta Didik untuk berpartisipasi aktif, dan memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik, serta psikologis Peserta Didik.**

Sekolah dan ruang-ruang kelas merupakan lingkungan belajar bagi guru dan peserta didik, bahkan orang tua, dan masyarakat (Baeten et al., 2010). Bukan sekadar tempat transfer dan pewarisan pengetahuan dan nilai-nilai saja, melainkan juga produksi dan pengembangan

pengetahuan, keterampilan, juga nilai-nilai dan budaya unggul. Sebagai ruang belajar (Navis, 1996), sekolah dan kelas berperan dalam membangun kesadaran kritis peserta didik, sehingga peserta didik tidak hanya menerima begitu saja pengalaman dan pengetahuan sehari-hari yang mereka alami, melainkan mampu menelaah atau mengonfirmasinya secara ilmiah. Dengan demikian, sekolah potensial menghasilkan para penggerak perubahan (Schiro, 2013; Shor, 1992).

***Kedelapan,* guru memiliki otoritas dalam mendidik peserta didik dan mengimplementasikan kurikulum dalam pembelajaran.**

Oleh karena itu, guru perlu ditingkatkan kapasitasnya dalam memahami peserta didik, konteks sosialnya, termasuk berdaulat dan mampu mengambil keputusan pedagogik dan profesional dalam mengoptimalkan proses dan hasil belajar bagi peserta didik. Di sini *teacher agency* perlu didukung oleh pendidikan guru yang berkualitas, pengalaman personal dan profesional yang relevan, juga lingkungan belajar yang baik (Priestley et al., 2015)

2. Landasasan Sosiologis

Terdapat tiga pertimbangan sosiologis utama, yaitu terkait revolusi industri 4.0 dan masyarakat 5.0 (*society* 5.0), dinamika global, dan keragaman sosial masyarakat Indonesia. Uraiannya sebagai berikut.

***Pertama*, revolusi industri 4.0 dan masyarakat 5.0.**

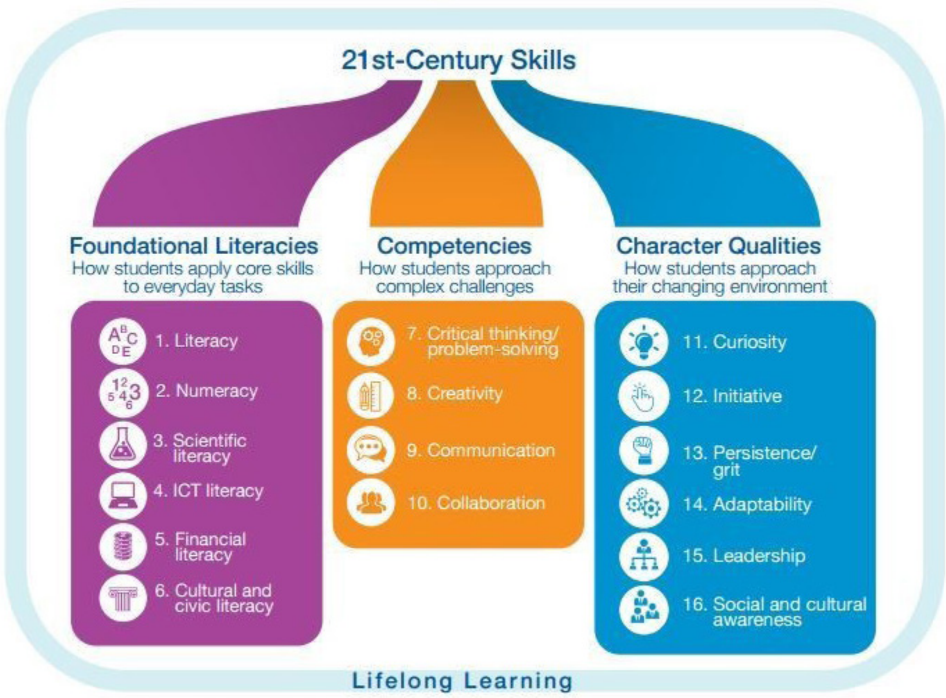
Teknologi digital menjadi motor penggerak utama dari lahirnya revolusi industri 4.0 dan gagasan masyarakat 5.0 di mana berbagai produk-produk teknologi digital dan variasinya telah mengubah tatanan sosial masyarakat. Perubahannya drastis, hingga mengakibatkan disrupsi pada berbagai lini kehidupan manusia (Lim, 2019). Cara manusia bekerja berubah, demikian juga cara manusia berinteraksi dan berkomunikasi, pada akhirnya pendidikan dan kebudayaan juga terimbas oleh revolusi industri 4.0 (Duggan, 2019). Secara umum revolusi industri 4.0 ditandai dengan optimalisasi internet dan otomatisasi yang didukung oleh perkembangan kecerdasan buatan (Artificial Intelligent) (Linh, 2019; Sharma, 2019).

Dengan memanfaatkan teknologi dan data digital, manusia mengembangkan imajinasi dan kreativitas untuk mewujudkan ide-idenya, sehingga Masyarakat 5.0 akan menjadi masyarakat kreatif (Nakanishi & Kitano, tanpa tahun). Sejalan dengan itu, Deguchi,dkk. (2020) menggambarkan visi masyarakat dalam Masyarakat 5.0 memikirkan dua jenis hubungan: hubungan antara teknologi dan masyarakat dan hubungan yang dimediasi teknologi antara individu dan masyarakat. Oleh karena itu, Masyarakat 5.0 mengintegrasikan perkembangan teknologi dengan masyarakat, mengurangi kekhawatiran mengenai dampak negatif teknologi dan menciptakan masyarakat di mana teknologi bisa efektif (Yarash dan

Ozturk, 2022). Adapun tujuan dari Masyarakat 5.0 adalah menciptakan masyarakat yang berpusat pada manusia, dimana pembangunan ekonomi dan penyelesaian tantangan sosial dapat tercapai, dan masyarakat dapat menikmati kualitas hidup yang tinggi, aktif dan nyaman. Kunci realisasinya adalah perpaduan ruang siber dan dunia nyata (ruang fisik) untuk menghasilkan data berkualitas, dan dari situ tercipta nilai-nilai dan solusi baru untuk menyelesaikan tantangan (Fukuyama, M., 2018). Revolusi industri 5.0 berarti manusia dan mesin bekerja sama, meningkatkan efisiensi produksi industri. (Adel,A., 2022).

Revolusi industri 4.0 dengan berbagai kemajuan teknologi komunikasi dan informasinya telah memberikan kemudahan akses terhadap sumber-sumber belajar dan jaringan belajar yang tersedia di ruang maya. Pengiriman dan berbagai pengetahuan bisa terjadi kapan saja, dimana saja, tentang apa saja, tanpa membatasi apakah seseorang itu pelajar suatu satuan pendidikan atau bukan. Teknologi digital dapat memperluas akses ke informasi, membuka cara belajar baru dan memberikan peluang untuk komunikasi, kolaborasi, partisipasi, dan perolehan keterampilan. Namun, perlu dipikirkan kembali metode, isi, dan struktur proses pendidikan (Gros, 2016). Era revolusi industri 4.0 dan Masyarakat 5.0 membutuhkan lingkungan belajar yang terhubung dan canggih yang menginspirasi imajinasi, memicu kreativitas, dan memotivasi peserta didik untuk menangani konten secara mandiri (Freigang et al, 2018).

Dalam hal ini kurikulum dituntut memberikan dasar pengetahuan, keterampilan, dan etika untuk merespons realitas revolusi industri 4.0 dan Masyarakat 5.0 tersebut. *The Partnership for 21st Century Learning* merekomendasikan beberapa keterampilan yang penting dikuasai di Abad 21 berdasarkan survei mereka, antara lain *learning & innovation skills* (4Cs), *life & career skills, information, media, & technology skills, juga key subjects* (3Rs) & *21st century themes* (Fadel, 2008; Global Partnership for Education, 2020; Trilling & Fadel, 2009). Beberapa keterampilan tersebut diklaim penting dikuasai untuk dapat bertahan dan berkembang di Abad 21. *World Economic Forum* (2020) merekomendasikan delapan karakteristik penting dalam konten dan pengalaman pembelajaran untuk menentukan pembelajaran berkualitas tinggi di Revolusi Industri Keempat—disebut "*Education* 4.0", yaitu empat kecakapan: kewarganegaraan global, inovasi dan kreativitas, teknologi, dan interpersonal; serta empat mode pembelajaran, yaitu: pembelajaran yang dipersonalisasi dan serba mandiri, pembelajaran yang mudah diakses dan inklusif, pembelajaran berbasis masalah dan kolaboratif, dan pembelajaran seumur hidup yang digerakkan oleh siswa. Adapun kecakapan yang direkomendasikan mencakup tiga kelompok besar yaitu kecakapan literasi fundamental, kompetensi, dan karakter (WEF, 2016).



Gambar 3.3. 16 Kemampuan untuk Abad 21

Sumber: World Economic Forum, 2016

Berbagai rumusan kompetensi tersebut menjadi salah satu pertimbangan dalam penyusunan Profil Pelajar Pancasila dan Standar Kompetensi Lulusan.

***Kedua*, dinamika global.**

Priestley et al. (2021) mengemukakan bahwa pengembangan kurikulum dalam konteks negara tertentu pada dasarnya tidak terlepas dari pengaruh global dan sudah seharusnya memperhatikan dan mempertimbangkan dinamika global, termasuk di antaranya mengambil inspirasi kurikulum negara lain. Dengan demikian, kurikulum yang dikembangkan oleh negara-negara maju seperti Australia dan Inggris misalnya menjadi inspirasi pengembangan kurikulum nasional Indonesia, termasuk juga eksistensi dari beberapa kurikulum internasional seperti Cambridge dan *Internasional Baccalaureate* (IB). Dalam hal ini, globalisasi memungkinkan dan mendorong dunia pendidikan berkembang dengan mempertimbangkan dinamika global dan isu-isu global sebagai bagian tidak terpisahkan dari proses pembelajaran, sehingga melahirkan corak kurikulum dan pembelajaran yang mampu membangun wawasan internasional anak didik (Cross & Molnar, 1994; Leask, 2014; Rizvi & Lingard, 2010; Stromquist & Monkman, 2014).

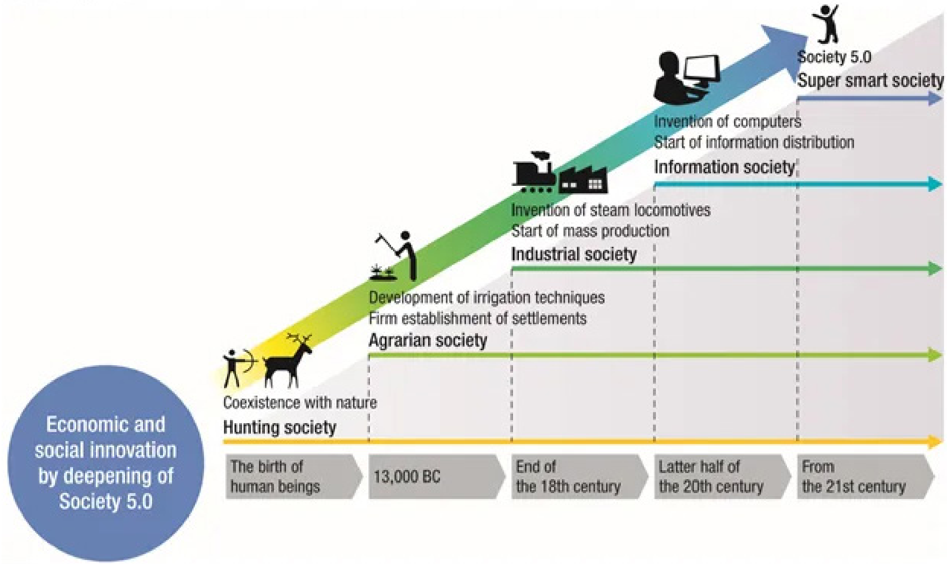
Perspektif yang perlu dipegang dalam mempertimbangkan dinamika global adalah kosmopolitanisme, yakni pandangan yang mendorong manusia untuk hidup berdampingan sebagai satu warga dunia.

Semangat kosmopolitan mengarahkan anak didik untuk mengasah sensitivitas sosialnya atas masalah yang terjadi di berbagai belahan dunia lain, termotivasi untuk belajar beragam budaya yang berbeda-beda, dan terdorong untuk berkontribusi bagi kehidupan dunia yang lebih baik (Gunesch, 2004; Hansen, 2008, 2010). Lebih lanjut, konteks global sekarang diwarnai oleh berbagai peristiwa yang perlu mendapat perhatian lebih, termasuk perhatian oleh dunia pendidikan. Masalah-masalah terkait krisis energi, ketidakstabilan ekonomi, perubahan iklim, perang dagang, terorisme, rasisme, dan konflik antarnegara perlu diperhatikan. Menghadapi kondisi tersebut beberapa kesepakatan mengemuka, antara lain SDGs (United Nations, 2023), pendidikan berbasis hak asasi manusia (*human rights-based education*) (Tomasevski, 2004), dan rekomendasi UNESCO (2021) bahwa kurikulum hendaknya menekankan pembelajaran yang ekologis, interkultural, dan interdisiplin untuk transformasi sosial yang lebih adil dan masa depan yang berkelanjutan. Idealnya, isu-isu yang mencuat dalam konteks internasional tersebut perlu dipertimbangkan sebagai hal penting dalam menyusun kurikulum baru. Dalam hal ini, Kurikulum Merdeka merancang penyiapan peserta didik sebagai warga dunia.

***Ketiga*, keragaman sosial masyarakat Indonesia.**

Di sisi lain, konteks nasional Indonesia dicirikan dengan keragaman sosial, budaya, agama, etnis, ras, dan daerah. Secara sosiologis keragaman tersebut merupakan kekayaan yang potensial mendorong tercapainya impian menjadi bangsa Indonesia yang maju, sejahtera, dan hidup harmonis antar elemen bangsa. Namun, di sisi lain keragaman tersebut juga sering kali membuahkan konflik sebagaimana tercatat dalam perjalanan sejarah Indonesia (Jones, 2017; Latif, 2011). Masih banyak konflik terjadi antara warga masyarakat dan korporasi/investor, konflik atas nama agama dan etnis, polarisasi pilihan politik, juga kesenjangan ekonomi yang potensial memicu lahirnya kasus-kasus kejahatan. Tidak hanya itu, realitas sosial di Indonesia juga masih tampak beberapa masalah terkait dengan budaya dan mentalitas yang kurang mendukung kemajuan, termasuk di dunia pendidikan (Bjork, 2005). Masalah-masalah lain terkait korupsi serta degradasi dan eksploitasi lingkungan hidup juga masih mengemuka.

Keragaman masyarakat Indonesia juga dapat dilihat dari kondisi tingkat perkembangannya. Walaupun sekarang berada di era digital, daerah tertentu, khususnya masyarakat adat dan terpencil masih menunjukkan pola perilaku masyarakat berburu. Bahkan semua karakteristik perkembangan masyarakat sebagaimana digambarkan oleh Harayama (2017), masih ada Indonesia.



Gambar 3.4. Karakteristik Perkembangan Masyarakat

Sumber: Harayama, 2017

Kurikulum baru sebagai upaya merespons dan berkontribusi memecahkan masalah sosial melalui pendidikan perlu melihat dan mempertimbangkan realitas tersebut sebagai hal penting yang perlu dimasukkan ke dalam kurikulum. Muatan kurikulum terkait karakter, nilai-nilai, etos kerja, berpikir ilmiah dan akal sehat, perlu ditekankan. Hal ini juga menekankan pentingnya desain fleksibilitas dalam penerapan pembelajaran, agar peserta didik mempelajari hal yang relevan terjadi di lingkungan sekitarnya, dengan tetap mempromosikan perdamaian untuk isu SARA, kesetaraan gender, dan isu kontekstual lainnya.

3. Landasan Psikopedagogis

Landasan psikopedagogis merupakan landasan yang memberikan dasar pengembangan kurikulum terkait bagaimana manusia belajar dan berkembang. Penggabungan teori psikologi perkembangan dan pedagogi ini dimaksudkan untuk memastikan bahwa pengalaman belajar disesuaikan dengan kebutuhan dan kapasitas peserta didik sehingga menghasilkan keterlibatan aktif serta hasil pendidikan yang lebih baik (Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2017). Beberapa teori yang melandasi psikopedagogi antara lain: (1) teori perkembangan, (2) teori pembelajaran, (3) teori kompetensi emosional/kejiwaan, dan (4) teori motivasi.

Teori perkembangan menekankan pada aspek-aspek perkembangan anak dan bagaimana pendekatan kurikulum dapat mengatasi tantangan yang dihadapi selama masa perkembangannya. Teori perkembangan yang dikemukakan oleh Piaget menekankan tahapan perkembangan kognitif yang berurutan (sensorimotor, pra-operasional, operasional konkret, operasional formal) dan pentingnya eksplorasi aktif dalam pembelajaran (Piaget,

J, 1970). Teori perkembangan sosiokultural menyoroti peran interaksi sosial dan kolaborasi dalam pembelajaran, dengan “zona perkembangan proksimal” yang memandu dukungan instruksional untuk pembelajaran yang optimal (Vigotsky, 1978). Sedangkan teori perkembangan psikososial berfokus pada delapan tahap perkembangan psikososial dan tantangan serta peluang yang disajikan pada setiap tahap. Kurikulum yang dikembangkan diharapkan dapat mengatasi tantangan-tantangan ini (Erikson, 1963).

Teori kompetensi emosional dalam konteks psikopedagogis ini berpijak pada proses belajar peserta didik yang sangat dipengaruhi oleh faktor psikologis yang dialami peserta didik ketika proses pembelajaran sedang berlangsung. Kompetensi emosional ini dipengaruhi oleh lima hal utama, yaitu kompetensi kehidupan secara utuh (*wellbeing)*, kesadaran emosi dan kejiwaan (emotional awareness), pengaturan emosi (emotional regulation), kompetensi sosial, dan kemandirian emosi (Querrero, 2022). UNESCO (2020) menegaskan proses pembelajaran yang menguatkan perkembangan emosi dan sosial, akan menghasilkan proses pembelajaran yang efektif.

Teori pembelajaran mencakup teori konstruktivisme, konektivisme, dan behaviorisme yang menekankan bahwa kurikulum harus memberikan ruang kepada peserta didik untuk melakukan eksplorasi, penyelidikan, dan pemecahan masalah; serta mempromosikan pembelajaran melalui koneksi dengan kehidupan sehari-hari atau pembelajaran kontekstual (Jonassen, DH, 1991 dan Siemens G, 2004). Kurikulum juga diharapkan dapat memanfaatkan umpan balik dan penghargaan praktik pembelajaran yang efektif (Skinner, BF, 1974).

Teori pembelajaran behavioral adalah perspektif psikologis yang berfokus pada bagaimana rangsangan lingkungan dan konsekuensi membentuk dan memodifikasi perilaku. Beberapa implikasi desain kurikulum dari teori pembelajaran behavioral meliputi: menggunakan tujuan dan hasil pembelajaran yang jelas, instruksi langsung dan pemodelan, latihan dan praktik untuk memperkuat pembelajaran, umpan balik langsung dari guru, umpan balik dari peserta didik, penilaian dan evaluasi kemajuan dan kinerja peserta didik, pembelajaran individual dan diferensiasi untuk memenuhi kebutuhan dan kemampuan peserta didik yang berbeda, menggunakan teknik perancah (*scaffolding*) dan peredaman (*fading*) untuk menyesuaikan intensitas bimbingan guru secara bertahap sehingga peserta didik menjadi lebih mandiri.

Teori pembelajaran konstruktivisme menekankan pentingnya proses pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai pelaku aktif pembelajaran (*students as agents*), bukan sebagai penerima informasi secara pasif (*students as recipients*). Menurut teori belajar konstruktivisme, pengetahuan bukanlah kumpulan atau seperangkat fakta-fakta, konsep, atau kaidah untuk diingat. Pembelajaran dipengaruhi oleh berbagai faktor seperti pengetahuan sebelumnya, motivasi, tujuan, strategi, umpan balik, dan konteks. Pembelajaran dapat difasilitasi dengan menggunakan berbagai metode, seperti *scaffolding*, pemodelan, elaborasi, organisasi, latihan, pemulihan informasi, transfer, dan metakognisi. Beberapa implikasi desain kurikulum dari teori pembelajaran konstruktivis meliputi: peserta didik aktif mengonstruksikan

pengetahuan dari input di sekitarnya dan pengalaman sendiri serta punya *agency* lebih dalam menentukan apa yang ingin dipelajari lebih dalam, menggunakan tujuan dan hasil pembelajaran yang jelas dan spesifik, mengaktifkan pengetahuan sebelumnya dan memberikan gambaran informasi baru, menggunakan contoh dan analogi, menggunakan pendekatan pembelajaran berbasis masalah, penyelidikan, dan projek, pembelajaran kooperatif dan kolaboratif untuk mendorong interaksi sosial, umpan balik dan penilaian kemajuan dan kinerja peserta didik; diferensiasi dan individualisasi untuk memenuhi kebutuhan dan kemampuan peserta didik yang berbeda, menggunakan teknologi dan multimedia untuk memperkaya dan memperluas pengalaman belajar.

Konektivisme merupakan teori pembelajaran yang relatif baru yang mendorong peserta didik mampu menggabungkan pemikiran, teori, dan informasi umum dengan cara yang bermanfaat untuk kepentingan belajar. Konsep ini meyakini bahwa teknologi adalah bagian utama dari proses pembelajaran dan bahwa keterhubungan peserta didik yang terus-menerus memberi peluang bagi peserta didik untuk membuat pilihan dalam pembelajaran. Konektivitas juga mendorong kolaborasi dan diskusi kelompok, memungkinkan adanya sudut pandang dan perspektif berbeda dalam pengambilan keputusan, pemecahan masalah, dan memahami informasi. (UNESCO, 2022). Konektivisme mendorong pembelajaran yang terjadi di luar individu, seperti melalui media sosial, jaringan online, blog, atau basis data informasi. Hal di atas sangat disarankan dalam proses pembelajaran pada implementasi Kurikulum Merdeka. Konektivisme pertama kali diperkenalkan pada tahun 2005 oleh dua ahli teori, George Siemens dan Stephen Downes (Siemens, George, 2005; Claudia & Jordan 2022). Publikasi tersebut membahas pentingnya peran teknologi dalam proses pembelajaran dan bagaimana era digital telah meningkatkan kecepatan akses peserta didik terhadap informasi. Hal ini juga sangat direkomendasikan dalam implementasi Kurikulum Merdeka menjelang pertengahan Abad 21 dan mengingat situasi khusus seperti pandemi Covid-19 yang memerlukan peserta didik meningkatkan literasi digital dengan memanfaatkan ragam sumber belajar, termasuk memanfaatkan “internet of things” dan “big data”. Oleh karena itu, kemampuan menggunakan teknologi secara bijak merupakan kompetensi esensial yang dijadikan pertimbangan pengembangan kurikulum.

Teori motivasi menyiratkan perubahan perilaku yang didorong atas dasar kebutuhan dasar, penentuan nasib sendiri (motivasi intrinsik), dan pencapaian tujuan yang kesemua ini memengaruhi pembelajaran dan perilaku seseorang. Kurikulum yang dikembangkan diharapkan dapat meningkatkan tujuan dan penguasaan motivasi intrinsik pada peserta didik sehingga memiliki *growth-mindset* untuk menjadi lebih baik lagi.

Penggabungan teori psikologi perkembangan dengan teori pedagogi ke dalam kurikulum diharapkan dapat menciptakan pembelajaran yang interaktif, serta pengalaman belajar yang efektif dan menyenangkan, sehingga mendukung perkembangan optimal seluruh peserta didik. Kurikulum Merdeka berupaya memadukan teori-teori tersebut dalam perancangan dan pengembangan kurikulum.

4. Landasan Historis

Pengembangan kurikulum nasional perlu didasarkan pada pertimbangan historis, terutama untuk melihat konteks perubahan kurikulum yang pernah dilakukan. Konteks dalam hal ini terkait dengan perubahan sosial, politik, dan wacana global terkait pendidikan yang menjadi sebab dan dasar pembaruan kurikulum (*curriculum reform*). Dengan kata lain, landasan historis pengembangan kurikulum memberikan informasi mengapa kurikulum nasional berganti dan implikasinya.

Secara historis, sejak Indonesia merdeka, telah terjadi pergantian kurikulum lebih kurang 10 (sepuluh) kali. Pertama, kedua, dan ketiga masih disebut sebagai rencana pembelajaran, yaitu pada tahun 1947, 1952, dan 1964. Disusul lahirnya kurikulum 1968, 1975, 1984, 1994, 2004, 2006, dan 2013 (Alhamuddin, 2014). Terdapat konteks dan semangat yang berbeda di antara kurikulum-kurikulum nasional tersebut.

Kurikulum tahun 1947 sampai dengan 1964 dijiwai oleh semangat membangun nasionalisme dan visi sosialisme Indonesia dengan diwarnai dinamika politik yang kuat (Subkhan, 2018). Kurikulum nasional tersebut masih sederhana strukturnya dan kontekstual, dengan harapan dapat mendekatkan anak didik dengan realitas sosial sekitarnya serta memanfaatkan apa yang ada di lingkungan sekolah tersebut sebagai sumber belajar. Kurikulum 1964 merupakan upaya untuk menata kurikulum nasional dengan menekankan kembali nasionalisme dan sosialisme. Salah satu kebijakan kurikulum yang populer waktu itu adalah Pancawardhana, yaitu lima orientasi utama pembelajaran, yaitu moral, intelegensi, emosional/artistik, keterampilan (*keprigelan*), dan jasmani (Tilaar, 1995).

Dinamika politik tahun 1965 dan pergantian kekuasaan dari Presiden Soekarno ke Presiden Suharto menjadi konteks pembaruan kurikulum berikutnya, terutama kurikulum 1968 yang mulai menjadikan sektor ekonomi dan stabilitas politik sebagai dasar pertimbangan utama dibanding sektor lainnya. Penanaman nilai-nilai Pancasila ditekankan kuat dalam bentuk indoktrinasi ideologis hingga tahun 1990an sebagai respons atas peristiwa ‘65. Khusus untuk kurikulum tahun 1968 secara umum dalam pengembangan kurikulum dan muatan pelajaran belum terdapat perbedaan signifikan dibanding dengan kurikulum 1964 yang dicirikan dengan muatan teoretis dan pembelajaran ekspositori (Hidayat et al., 2017).

Berikutnya, pada kurikulum 1975 yang merupakan penyempurnaan dari kurikulum sebelumnya, orientasi ekonomi lebih diperkuat dengan asumsi bahwa pendidikan dan nilai-nilai Pancasila merupakan pendorong pembangunan. Kurikulum 1975 mencoba untuk merestrukturisasi kurikulum sebelumnya, menekankan prinsip efektivitas dan efisiensi, keberlanjutan, pendidikan seumur hidup, dan berorientasi tujuan. Di sini dikenal istilah tujuan institusional, kurikuler, dan instruksional umum dan khusus dalam pengembangan silabus. Secara khusus disebut dengan model Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI) (Hidayat et al., 2017; Soedijarto et al., 2010).

Perbaikan kurikulum dilakukan lagi hingga menghasilkan kurikulum 1984, di mana beberapa mata pelajaran yang tumpang tindih dicoba untuk dirapikan. Ketika itu, dihasilkan pembeda yang jelas antara Pendidikan Moral Pancasila (PMP), Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), dan Pendidikan Sejarah Perjuangan

Bangsa (PSPB). Secara umum, kurikulum 1984 menggunakan pendekatan spiral terkait penataan keluasan dan kedalaman materi. Sejak tahun 1984 ini dikenalkan juga Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA) yang otomatis menempatkan peserta didik sebagai subjek belajar yang harus aktif (Soedijarto et al., 2010).

Pada kurikulum 1994 terdapat upaya menekankan pada proses dan kebermaknaan pembelajaran. Walaupun begitu tujuan tetap penting sebagai acuan pembelajaran oleh karena kurikulum nasional dimaknai sebagai alat untuk memenuhi tuntutan Garis-garis Besar Haluan Negara (GBHN). Di sini dikenal istilah *objective-based curriculum* yang diacu oleh Wardiman Djojonegoro sebagai menteri pendidikan waktu itu (Hidayat et al., 2017, p. 96). Kurikulum ini juga membagi masa pembelajaran dalam 1 (satu) tahun menjadi tiga atau disebut Caturwulan. Secara umum, kurikulum 1994 juga masih mencirikan sentralisasi dalam pengembangan kurikulum dan implementasinya juga mengikuti ketentuan Pemerintah Pusat, termasuk juga masih memuat banyak mata pelajaran yang sarat materi. Sebagai perbaikan, kurikulum 1994 menambah durasi pembelajaran Matematika dan bahasa Indonesia dengan konsekuensi mengurangi jam pelajaran Seni dan sejenisnya. Walaupun masih bersifat sentralistis, kurikulum 1994 memberikan ruang akomodasi dengan mengenalkan Muatan Lokal (Mulok) (Hidayat et al., 2017, p. 91; Soedijarto et al., 2010).

Setelah reformasi politik 1998 perubahan kurikulum diinspirasi oleh semangat demokrasi, desentralisasi, hak asasi manusia (HAM), dan globalisasi. Setelah diawali oleh proyek percontohan sejak awal 2000an, pada tahun 2004 diluncurkan konsep awal kurikulum yang kemudian familier disebut dengan istilah Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Ciri khas dari kurikulum ini adalah memulai pengembangan kurikulum dengan identifikasi kompetensi yang hendak dicapai oleh anak didik. Hal ini berbeda dengan kurikulum-kurikulum sebelumnya yang diturunkan dari bidang-bidang ilmu pengetahuan (Departemen Pendidikan Nasional, 2003; Mulyasa, 2002; Soedijarto et al., 2010). Kurikulum Berbasis Kompetensi mengenalkan istilah standar kompetensi (SK) dan kompetensi dasar (KD), pembelajarannya bukan lagi dibagi menjadi Caturwulan, melainkan semester, serta didukung oleh Manajemen Berbasis Sekolah (MBS). Lebih lanjut, dilihat dari struktur kurikulum, terdapat tambahan mata pelajaran Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK). Selain itu, empat pilar pendidikan dari UNESCO dijadikan sebagai sasaran pembelajaran (Hidayat et al., 2017). Dua tahun kemudian, yaitu pada tahun 2006, diluncurkan kurikulum 2006 dengan rumusan SK dan KD dituangkan dalam lampiran Permendikbud 22/2006 tentang Standar Isi. Pada tahun tersebut mulai dikenal istilah kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP), yaitu kurikulum operasional yang dikembangkan dan dilaksanakan oleh satuan pendidikan. Pada dasarnya pengembangan kurikulum 2006 masih berbasis kompetensi, bahkan hingga sekarang. Hal yang membedakan adalah kurikulum 2006 memperluas kewenangan sekolah untuk mengembangkan kurikulum operasionalnya masing-masing. Selain itu, pendekatan tematik untuk kelas rendah (kelas 1 hingga 3) pada jenjang Sekolah Dasar (SD) juga dikenalkan.

Mengacu pada evaluasi terhadap kurikulum 2006, pemerintah kemudian meluncurkan kurikulum 2013. Terdapat beberapa hal yang berbeda, antara lain mata pelajaran Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) tidak

dituangkan dalam struktur kurikulum, namun perlu dioptimalkan pemanfaatannya dalam proses pembelajaran, dan penekanan pada karakter. Tanggung jawab guru dan satuan pendidikan pun dalam mengembangkan kurikulum tingkat satuan pendidikan lebih dikuatkan, namun demikian, banyak satuan pendidikan dinilai belum optimal dalam mengembangkan kurikulum kontekstual. Penetapan dan pengesahan kurikulum tingkat satuan pendidikan pun dilakukan oleh pemerintah daerah. Pembelajaran saintifik juga direkomendasikan untuk dijalankan di kelas. Pada tahun 2016 dan 2018 dilakukan perbaikan kompetensi inti, di 2018 juga dilakukan penataan namun khusus untuk Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) (Alawiyah, 2013; Mulyasa, 2014, 2017; Slameto, 2015).

Perubahan berikutnya dari kurikulum 2013 terjadi ketika Covid-19 melanda dan pemerintah menawarkan pilihan kurikulum dalam kondisi khusus (kurikulum darurat), yakni dengan mengurangi kompetensi dasar (KD) (Munajim et al., 2020). Pada perkembangan berikutnya, kurikulum darurat menjadi basis dari pengembangan kurikulum prototipe, yakni embrio dari kurikulum nasional baru yang kemudian diberi nama Kurikulum Merdeka dan dirilis oleh pemerintah pada awal 2022 (*Kurikulum Merdeka*, 2022). Kurikulum ini diberlakukan secara terbatas melalui Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan sejak 2021, kemudian menjadi opsi kurikulum yang dapat diterapkan secara sukarela pada 2022, hingga akhirnya menjadi kurikulum nasional di tahun 2024.

Mengacu pada perubahan kurikulum nasional yang dilakukan sejak awal kemerdekaan Indonesia, hal umum yang perlu dipegang untuk kurikulum baru antara lain adalah (1) tiap zaman memiliki semangatnya masing-masing yang perlu direspons oleh kurikulum baru, oleh karena itu perlu diidentifikasi isu-isu utama yang muncul pada tiap periode perubahan kurikulum, (2) perubahan dari sentralisasi ke desentralisasi dalam pengembangan kurikulum walau terdapat beberapa kendala tetap punya potensi untuk lebih dioptimalkan, terutama potensi mendekatkan peserta didik dengan konteks belajarnya, (3) belajar dari kurang optimalnya kurikulum 2006 dalam menjalankan KTSP, pemerintah perlu membuat sistem pendukung, terutama yang menunjang peningkatan kemampuan guru dan sekolah, (4) kurikulum yang sarat materi perlu ditinjau ulang kemanfaatan dan kebermaknaannya, terutama bagi peserta didik, (5) terdapat orientasi untuk menyasar semua dimensi peserta didik secara holistik, namun perlu dipertimbangkan penempatannya dalam struktur kurikulum, (6) perubahan kurikulum harus berpijak dari kurikulum sebelumnya, didahului oleh evaluasi dan sebaiknya tidak berubah secara drastis, dan (7) penambahan atau pengurangan mata pelajaran perlu dipertimbangkan secara bijak, termasuk perubahan statusnya, karena terkait dengan karier dan tanggung jawab guru. Lebih detail apa yang perlu diambil dari sejarah perubahan kurikulum dapat dilihat terutama dari diskusi dan evaluasi terhadap kurikulum-kurikulum tersebut beserta rekomendasi perbaikannya.

5. Landasan Yuridis

Pengembangan Kurikulum dan pelaksanaan Kurikulum Merdeka didasarkan pada perundang-undangan, peraturan, dan kebijakan nasional dalam bidang pendidikan yang terdapat dalam deskripsi berikut ini.

1. Undang-undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional

Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu sebagaimana termaktub dalam Ketentuan Umum UU No. 20 Tahun 2003. Pengembangan kurikulum dilakukan dengan mengacu pada standar nasional pendidikan sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 35 ayat (2) dan Pasal 36 ayat (1) UU No. 20 Tahun 2003.

Kurikulum pada semua jenjang dan jenis pendidikan dikembangkan dengan prinsip diversifikasi sesuai dengan satuan pendidikan, potensi daerah, dan peserta didik sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 36 ayat (2) UU No. 20 Tahun 2003. Kerangka dasar dan struktur kurikulum pendidikan dasar dan menengah ditetapkan oleh Pemerintah dan dikembangkan sesuai dengan relevansinya oleh setiap kelompok atau satuan pendidikan dan komite sekolah/madrasah di bawah koordinasi dan supervisi dinas pendidikan atau kantor departemen agama kabupaten/kota untuk pendidikan dasar dan provinsi untuk pendidikan menengah sebagaimana diamanatkan dalam Pasal 38 UU No. 20 Tahun 2003.

2. Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan dan PP No. 4 Tahun 2022 tentang Perubahan Atas Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan

Standar Nasional Pendidikan disempurnakan secara terencana, terarah, dan berkelanjutan untuk meningkatkan mutu Pendidikan sesuai dengan tuntutan perubahan kehidupan lokal, nasional, dan global sesuai dengan Pasal 3 ayat (3) PP No. 57 Tahun 21. Dengan demikian, kurikulum yang berlaku dapat disesuaikan seiring dengan perubahan standar nasional pendidikan yang merupakan acuan dalam pengembangan kurikulum. Standar Nasional Pendidikan yang menjadi acuan utama dalam pengembangan meliputi standar kompetensi lulusan, standar isi, standar proses, dan standar penilaian Pendidikan.

Kurikulum disusun sesuai dengan jenjang pendidikan dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia dengan memperhatikan peningkatan iman dan takwa, nilai-nilai Pancasila, peningkatan akhlak mulia,

peningkatan potensi, kecerdasan, dan minat peserta didik, keragaman potensi daerah dan lingkungan, tuntutan pembangunan daerah dan nasional, tuntutan dunia kerja, perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni; agama; dinamika perkembangan global; dan persatuan nasional dan nilai-nilai kebangsaan.

Kurikulum pendidikan dasar dan menengah wajib memuat pendidikan agama, pendidikan Pancasila, pendidikan kewarganegaraan, Bahasa, matematika, ilmu pengetahuan alam, ilmu pengetahuan sosial, seni dan budaya, pendidikan jasmani dan olahraga, keterampilan/kejuruan; dan muatan lokal. Muatan pelajaran dapat dituangkan secara terpisah atau terintegrasi dalam bentuk mata pelajaran/mata kuliah, modul, blok, atau tematik.

3. Peraturan Presiden No. 8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia (Perpres No. 8 Tahun 2012)

Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia (KKNI) adalah kerangka penjenjangan kualifikasi kompetensi yang dapat menyandingkan, menyetarakan, dan mengintegrasikan antara bidang pendidikan dan bidang pelatihan kerja serta pengalaman kerja dalam rangka pemberian pengakuan kompetensi kerja sesuai dengan struktur pekerjaan di berbagai sektor. Capaian pembelajaran adalah kemampuan yang diperoleh melalui internalisasi pengetahuan, sikap, keterampilan, kompetensi, dan akumulasi pengalaman kerja. Lulusan pendidikan dasar setara dengan KKNI jenjang 1, pendidikan menengah setara dengan KKNI jenjang 2, khusus SMK/MAK program 4 tahun setara dengan KKNI jenjang 3. KKNI jenjang 1 sampai dengan jenjang 3 dikelompokkan dalam jabatan operator.

4. Peraturan Presiden No. 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020-2024

Salah satu arah kebijakan dan strategi dalam RPJMN 2020-2024 adalah meningkatkan pemerataan layanan pendidikan berkualitas melalui peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran. Hal itu mencakup: a) penerapan kurikulum dengan memberikan penguatan pengajaran yang berfokus pada kemampuan matematika, literasi, dan sains di semua jenjang; b) penguatan pendidikan literasi kelas awal dan literasi baru (literasi digital, data, dan sosial) dengan strategi pengajaran efektif dan tepat; c) peningkatan kompetensi dan profesionalisme pendidik; d) penguatan kualitas penilaian hasil belajar siswa, terutama melalui penguatan peran pendidik dalam penilaian pembelajaran di kelas, serta peningkatan pemanfaatan hasil penilaian sebagai bagian dalam perbaikan proses pembelajaran; e) peningkatan pemanfaatan TIK dalam pembelajaran, terutama dalam mensinergikan model pembelajaran jarak jauh (*distance learning*), dan sistem pembelajaran *online*; f) integrasi *soft skill*

(keterampilan non-teknis) dalam pembelajaran, g) peningkatan kualitas pendidikan karakter, agama dan kewargaan; h) peningkatan kualitas pendidikan keagamaan, termasuk kualitas pendidikan di pesantren; dan i) peningkatan kualitas layanan pendidikan kesetaraan dan pendidikan keaksaraan.

5. **Permendikbudristek No 13 Tahun 2022 tentang Perubahan atas Permendikbud No. 22 Tahun 2020 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024**

Arah kebijakan dan strategi pendidikan dan kebudayaan pada kurun waktu 2020-2024 dalam rangka mendukung pencapaian 9 (sembilan) Agenda Prioritas Pembangunan (Nawacita Kedua) dan tujuan Kemendikbud melalui Kebijakan Merdeka Belajar yang bercita-cita menghadirkan pendidikan bermutu tinggi bagi semua rakyat Indonesia, yang dicirikan oleh angka partisipasi yang tinggi di seluruh jenjang pendidikan, hasil pembelajaran berkualitas, dan mutu pendidikan yang merata baik secara geografis maupun status sosial ekonomi. Selain itu, fokus pembangunan pendidikan dan pemajuan kebudayaan diarahkan pada pemantapan budaya dan karakter bangsa melalui perbaikan pada kebijakan, prosedur, dan pendanaan pendidikan serta pengembangan kesadaran akan pentingnya pelestarian nilai-nilai luhur budaya bangsa dan penyerapan nilai baru dari kebudayaan global secara positif dan produktif.

Dalam Permendikbud Nomor 13 Tahun 2022 tentang Perubahan Atas Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2020 tentang Rencana Strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Tahun 2020-2024 disebutkan bahwa salah satu arah kebijakan dan strategi yang dilakukan adalah peningkatan dan pemerataan kualitas dan relevansi pendidikan. Untuk mencapai kondisi pelajar dengan kemampuan kognitif baik sesuai jati diri bangsa Indonesia dan berkewarganegaraan global, salah satu strategi yang digunakan adalah dengan cara menyempurnakan kurikulum dan perangkat kurikulum yang memberikan ruang bagi satuan pendidikan untuk mengadaptasi sesuai dengan kebutuhan, konteks, dan karakteristik daerah, sekolah, dan peserta didik.

E. Desain dan Pendekatan Pengembangan Kurikulum

Ornstein dan Hunkins (2018, pp. 188–200) mengidentifikasi tiga desain kurikulum yang dapat diacu. Desain yang paling dominan digunakan adalah yang berbasis mata pelajaran (*subject design*), yakni penataan kurikulum melalui mata pelajaran, baik yang dipelajari secara tersendiri maupun bersamaan yang disatukan oleh tema atau topik-topik yang saling terkait (*correlated design*). Desain kedua disebut sebagai *learner-centered design* dan yang ketiga disebut sebagai *problem-centered design*. Pada desain kedua dan

ketiga bukan berarti tanpa mata pelajaran sama sekali, melainkan lebih pada penekanan pada kurikulum yang harus dapat mengakomodasi kebutuhan siswa di satu sisi dan penekanan pada kurikulum yang dapat menjawab atau mengatasi masalah-masalah riil di sisi lain.

Lebih fokus lagi dalam wilayah pengembangan kurikulum, Ornstein dan Hunkins (2018) mengidentifikasi beberapa kategori lain dari pendekatan kurikulum. Pertama adalah pendekatan behavioral yang menekankan pentingnya efisiensi dan efektivitas dalam menyusun kurikulum. Kedua adalah pendekatan manajerial yang merekomendasikan peran penting supervisor atau pengawas sekolah, ahli kurikulum, dan kepala sekolah, merupakan faktor kunci keberhasilan perubahan kurikulum. Pendekatan ketiga fokus pada sistem, yakni melihat bahwa pengembangan kurikulum melibatkan banyak komponen, faktor, dan level dari pemerintah pusat, daerah, hingga sekolah dan ruang kelas. Pendekatan keempat adalah pendekatan akademik yang menjadikan produksi ilmu pengetahuan sebagai basis pengembangan kurikulum. Berikutnya adalah pendekatan humanistik dan postmodern yang merekomendasikan perlunya kurikulum melayani kebutuhan belajar manusia yang beragam, termasuk mengaitkannya dengan isu keadilan sosial dan potensi pendidikan sebagai pendorong transformasi sosial.

Secara lebih metodologis dalam pengembangan kurikulum, Richards (2013) mengategorisasikan pendekatan pengembangan kurikulum menjadi 3 (tiga), yaitu *forward, central*, dan *backward*. Pada pendekatan forward atau maju ke depan, proses pengembangan kurikulum dimulai dengan identifikasi materi pelajaran sebagaimana dalam pendekatan tradisional. Secara linier pendekatan ini dimulai dari penentuan materi yang hendak dipelajari, menyusun silabus dan menentukan metode pembelajaran (proses), dan diakhiri dengan asesmen untuk mengetahui hasil belajarnya. Sementara itu pendekatan *central* atau tengah-tengah, pengembangan kurikulum dimulai dengan menentukan metode pembelajaran, baru kemudian diikuti dengan menentukan materi dan teknik asesmen. Pendekatan ini juga familier disebut dengan pendekatan proses (*process approach*) dan progresivisme. Berbeda dari kedua pendekatan tersebut, pendekatan backward merekomendasikan pengembangan kurikulum dimulai dengan identifikasi tujuan akhirnya apa (*outcomes*), baru dilanjut menentukan materi, proses, dan teknik asesmen. Pengembangan tersebut perlu memperhatikan beberapa komponen penting dari kurikulum, yaitu lingkup (*scope*), urutan (*sequence*), keberlanjutan (*continuity*), penggabungan (*integration*), artikulasi (*articulation*), dan keseimbangan (*balance*) (Ornstein & Hunkins, 2018, pp. 184–187).

Mengacu pada beberapa pendekatan tersebut, maka pengembangan Kurikulum Merdeka diupayakan untuk (1) menyeimbangkan visi ideologis pengembangan kurikulum, antara *scholar academic, social efficiency, learner centered*, dan *social reconstruction*, (2) memperhatikan perspektif manajerial dan sistem sebagai acuan dalam diseminasi dan implementasi kurikulum nasional, dan (3) mengombinasikan pendekatan *forward, central*, dan *backward design* dalam pengembangan kurikulum sesuai level masing-masing, baik pada level nasional, institusional, maupun ruang kelas

F. Referensi Perubahan Kurikulum di Beberapa Negara

1. Kurikulum Australia

Kurikulum Australia dikenal dengan kurikulum tiga dimensi, yang mencakup bidang pembelajaran (*learning areas*), kemampuan umum (*general capabilities*), dan prioritas lintas kurikulum (*cross-curriculum priorities*). Secara bersama-sama, tiga dimensi menetapkan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan penting yang dibutuhkan semua peserta didik Australia agar mereka dapat belajar, berkontribusi, dan membentuk dunia mereka sekarang dan di masa depan. Kurikulum tiga dimensi Australia diilustrasikan pada gambar di bawah ini.



Gambar 3.5. Tiga Dimensi Kurikulum Australia

Sumber: https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/

Dalam perkembangannya, Australia juga membuat beberapa perubahan dan penyederhanaan kurikulum seperti terkait (diakses dalam australiancurriculum.edu.au):

- Kejelasan dan spesifikasi deksripsi konten dan achievement standards (capaian untuk tiap mata pelajaran) ditingkatkan
- Pengenalan informasi mengenai masing-masing mata pelajaran diperbaharui
- Konsistensi dan kejelasan bahasa serta capaian kognitif dalam berbagai konten di mata pelajaran ditingkatkan
- Konten kurikulum secara vertikal dan horizontal dalam mata pelajaran diselaraskan dan diurutkan kembali untuk meningkatkan kemajuan pembelajaran berdasarkan riset terbaru

2. Kurikulum Singapura

Kementerian Pendidikan mengorganisasikan pengembangan kurikulum nasional, termasuk di dalamnya luaran yang diharapkan dari pendidikan. Luaran yang diharapkan adalah peserta didik yang unggul dalam kecakapan hidup, pengetahuan bidang ilmu yang diorganisasikan ke dalam delapan kemampuan inti dan nilai, yaitu: pengembangan karakter, kemampuan melakukan manajemen diri, kemampuan sosial dan kerjasama, literasi dan numerasi, kemampuan berkomunikasi, informasi, berpikir, berkreativitas, dan penerapan pengetahuan. Kurikulum Sekolah Dasar memasukkan sepuluh bidang pembelajaran: Bahasa Inggris, Bahasa Ibu (tersedia untuk Bahasa Cina, Malaysia, dan Tamil), Matematika, Sains, Seni, Musik, Pendidikan Jasmani, IPS, serta pendidikan karakter dan kewarganegaraan. Kelas *coding* ditambahkan dalam kurikulum di tahun 2019. Pada tahun 2021, kementerian mengenalkan pemutakhiran kurikulum terkait pendidikan karakter dan kewarganegaraan yang berfokus pada kesehatan mental, *cyber-wellness,* dan pendirian struktur dukungan terhadap teman sebaya dalam tiap sekolah. Bagi peserta didik yang cerdas istimewa, Singapura menawarkan kesempatan pemerkayaan kurikulum individu. Penekanan pada pendidikan karakter ditunjukkan dengan perumusan *core values* (nilai-nilai inti) yang meliputi rasa hormat, tanggung jawab, ketahanan, integritas, kepedulian, dan harmoni, yang diakui sebagai nilai-nilai yang mendasari nilai-nilai sosial dan nasional bersama. Dalam hal ini, terlihat bahwa Singapura menyesuaikan mata pelajaran dan konten kurikulumnya sesuai dengan relevansi perkembangan zaman.

Pendidikan Sekolah Menengah bervariasi berdasarkan sekolah dan tipe program. Peserta didik dalam program akselerasi dan reguler perlu mengambil mata pelajaran Bahasa Inggris, Bahasa Ibu, Matematika, Sains, dan Humaniora (Geografi, Sejarah, dan Literatur Inggris). Bagi peserta didik dalam program reguler yang teknis, mata pelajaran wajib termasuk Bahasa Inggris, Bahasa Ibu, Matematika, Komputer, dan IPS. Terdapat perubahan peran Kementerian Pendidikan yang tadinya sangat terlibat di satuan pendidikan menjadi lebih berperan di belakang layar, mendorong satuan pendidikan untuk memandang kurikulum sebagai kerangka yang perlu diadaptasi sesuai kebutuhan peserta didik (https://ncee.org/country/singapore/.). Kementerian juga mendorong Sekolah Menengah untuk menunjukkan ciri khas mereka melalui program bertema atau khusus yang didesain untuk menarik para peserta didik yang memiliki minat yang sama. Terlihat bahwa kebijakan ini merupakan upaya untuk membuat pelaksanaan kurikulum lebih fleksibel dan mendorong satuan pendidikan untuk menunjukkan ciri khasnya.

G. Kurikulum Satuan Pendidikan

Peran satuan pendidikan diperkuat dalam Kurikulum Merdeka dengan memberikan kewenangan bagi satuan pendidikan tidak hanya dalam mengembangkan, namun juga dalam menetapkan kurikulum satuan pendidikan. Pemerintah Pusat hanya mengatur

kompetensi atau Capaian Pembelajaran, muatan pembelajaran yang wajib diajarkan di satuan pendidikan, beserta beban belajar tersebut dalam satu tahun ajaran (untuk pendidikan formal) atau satu fase (untuk pendidikan kesetaraan). Pada pendidikan kesetaraan dibedakan karena muatan belajar dinyatakan dalam Satuan Kredit Kompetensi (SKK) sehingga rentang beban belajarnya cukup dirumuskan dalam alokasi waktu per fase Ketika pelaksanaan program pembelajaran, baik melalui tatap muka, kegiatan belajar mandiri, dan/atau tutorial. Fleksibilitas dalam pembagian wewenang antara pemerintah pusat dan satuan pendidikan dalam hal pengembangan kurikulum merupakan kebijakan yang makin banyak diterapkan di berbagai negara, bahkan negara-negara yang sebenarnya jauh lebih kecil daripada Indonesia (UNESCO, 2017a).

Amanat Peraturan Pemerintah Nomor 44 Tahun 2022 tentang Perubahan atas Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan yang mengatur pembagian wewenang tentang kurikulum berimplikasi pada dua hal. Pertama, satuan pendidikan dan/atau pemerintah daerah dapat menambahkan muatan pelajaran sesuai dengan konteks lokal, visi misi, karakteristik satuan pendidikan, dan kebutuhan peserta didik. Kedua, satuan pendidikan dapat mengatur pengorganisasian pembelajaran baik berbasis mata pelajaran, menggunakan unit-unit tematik atau terintegrasi. Namun demikian, untuk tiga mata pelajaran yaitu Pendidikan Agama dan Budi Pekerti, Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, dan Bahasa Indonesia, satuan pendidikan tidak diperkenankan untuk meleburnya menjadi unit pelajaran dengan nama yang berbeda. Kebijakan ini banyak dilakukan di berbagai negara untuk menguatkan jati diri bangsa (Porter & Polikoff, 2008). Kebijakan ini selaras dengan semangat Merdeka Belajar dan prinsip fleksibilitas dalam pengembangan kurikulum. Berbeda dengan Kurikulum 2013 di mana kurikulum SD menggunakan pendekatan tematik, satuan pendidikan yang menggunakan Kurikulum Merdeka memiliki keleluasaan untuk mengorganisasikan pembelajarannya, tidak lagi diarahkan untuk menggunakan pendekatan tematik. Dengan kata lain, satuan pendidikan SD dapat menstruktur muatan pelajarannya menggunakan mata pelajaran ataupun melanjutkan penggunaan pendekatan tematik, namun menyesuaikan dengan Capaian Pembelajaran.

Kebijakan pengembangan kurikulum satuan pendidikan sudah diinisiasi dalam Kurikulum 2006 dalam bentuk Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Dengan demikian, kebijakan tentang pengembangan kurikulum operasional dalam Kurikulum Merdeka ini merupakan kelanjutan dari kebijakan yang sudah ada. Perbedaan mendasar dalam Kurikulum Merdeka terkait kurikulum satuan pendidikan adalah wewenang penetapan kurikulum satuan pendidikan yang sebelumnya ada di pemerintah daerah menjadi di satuan pendidikan. Besarnya negara Indonesia dengan beragam konteks budaya dan lingkungan menjadi salah satu alasan utama pentingnya kontekstualisasi kurikulum di tingkat satuan pendidikan. Dalam konteks yang sangat beragam ini, kurikulum yang tersentralisasi (*centralized curriculum*) bukan saja tidak efektif, tetapi juga secara alami tidak dapat dilakukan. Satuan pendidikan dan pendidik akan selalu melakukan penyesuaian dengan situasi yang dihadapinya sehingga mengontrol penuh proses pembelajaran melalui kurikulum tersentralistik adalah upaya yang tidak akan efektif (OECD 2020a; Valverde dkk., 2002) sebagaimana yang

dijelaskan pada bagian Kerangka Kurikulum di awal bab ini. **Dengan wewenang penetapan kurikulum satuan pendidikan berada di satuan pendidikan itu sendiri, berbagai penyesuaian yang diperlukan sewaktu-waktu tersebut akan dapat lebih leluasa dilakukan tanpa perlu perpanjangan administrasi pengesahan dari pemerintah daerah.** Hal ini juga diharapkan membuat satuan pendidikan tidak ragu dalam melakukan berbagai penyesuaian atau perubahan yang dianalisis perlu demi kebaikan peserta didik. Selain itu, strategi ini juga dilakukan agar satuan pendidikan merasa lebih memiliki atau punya *agency* terhadap kurikulumnya, sehingga memantik berbagai inovasi dalam pengembangan kurikulum, membudayanya diskusi dan kolaborasi antarguru dan juga dengan seluruh pemangku kepentingan dalam ekosistem satuan pendidikan, dan digunakannya kurikulum satuan pendidikan sebagai panduan dalam proses pembelajaran, bukan hanya sebagai pengguguran kewajiban administrasi. Peran pengawas dan dinas pendidikan disini adalah sebagai pembimbing dan pendamping agar satuan pendidikan memiliki kapasitas yang baik dalam mengembangkan kurikulum.

Evaluasi terhadap implementasi Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013 menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum di satuan pendidikan masih banyak yang sekadar formalitas untuk memenuhi tuntutan administrasi yang berujung pada salah satu kriteria penilaian akreditasi sekolah. Akibatnya, dokumen kurikulum satuan pendidikan yang dihasilkan tidak benar-benar digunakan sebagai referensi perencanaan pembelajaran dan tidak benar-benar mencerminkan pembelajaran yang sebenarnya terjadi. Setelah ditelaah lebih mendalam, tampak bahwa salah satu faktor penting yang menyebabkan tidak efektifnya pengembangan kurikulum satuan pendidikan adalah karena pengembangan kurikulum satuan pendidikan ini lebih berfokus pada format dokumen yang harus diisi oleh sekolah, yang dinilai membebani guru terlalu berat. Karena fokus pada format dokumen, maka terjadi penyeragaman dokumen kurikulum satuan pendidikan. Hal ini bertentangan dengan prinsip yang paling mendasar dalam pengembangan kurikulum satuan pendidikan, yaitu keleluasaan setiap satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulumnya sesuai keunikan masing-masing.

Selain itu, melalui diskusi kelompok terpumpun (DKT), pimpinan sekolah dan guru menyampaikan bahwa tantangan dalam pengembangan kurikulum satuan pendidikan juga diakibatkan banyaknya aturan-aturan yang mengikat sehingga sulit untuk mengembangkan kurikulum yang otentik dan kontekstual karena aturan tersebut harus dipenuhi. Aturan tentang jam pelajaran, asesmen dan penilaian hasil belajar peserta didik, serta aturan administrasi lainnya yang diseragamkan membuat satuan pendidikan memiliki ruang gerak yang sempit untuk mengembangkan kurikulum. Berdasarkan evaluasi tersebut, kebijakan terkait kurikulum satuan pendidikan yang perlu dikuatkan adalah penyederhanaan dokumen kurikulum sebagai *output* dari proses perancangan dan refleksi pembelajaran di satuan pendidikan (dan proses ini lebih penting untuk dilakukan setiap satuan pendidikan daripada produknya). Dengan kata lain, dokumen yang perlu dihasilkan dari proses pengembangan kurikulum satuan pendidikan

tidak menjadi beban kerja yang berlebihan, sesuai kebutuhan satuan pendidikan sehingga bermanfaat bagi mereka, dan mencerminkan proses pembelajaran yang diharapkan.

Selain itu, belajar dari tantangan yang dihadapi Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013, strategi yang dilakukan untuk membantu satuan pendidikan mengembangkan kurikulum, pemerintah menyediakan panduan dan beberapa contoh konkret dokumen kurikulum satuan pendidikan. Contoh-contoh tersebut bervariasi formatnya untuk menunjukkan bahwa tidak ada tuntutan penyeragaman dokumen.

Penilaian kualitas kurikulum satuan pendidikan perlu merujuk pada kesesuaian antara kurikulum satuan pendidikan dengan kriteria yang bersifat prinsip, bukan teknis. Prinsip yang dimaksud adalah berpusat pada peserta didik, kontekstual, esensial, akuntabel (berbasis data dan logis), dan melibatkan berbagai pemangku kepentingan (Gabriel & Farmer, 2009; Glatthorn et al., 2019). Lebih lanjut terkait pengembangan kurikulum satuan pendidikan dapat dipelajari di panduan pengembangan kurikulum satuan pendidikan yang ditetapkan oleh pemimpin unit utama yang membidangi kurikulum.

H. Perangkat Ajar

Undang-Undang Nomor 3 Tahun 2017 tentang Sistem Perbukuan mengatur dalam Pasal 65 bahwa buku teks utama yang diterbitkan oleh Pemerintah Pusat wajib digunakan satuan pendidikan sesuai dengan kurikulum yang berlaku dalam pembelajaran. Satuan pendidikan yang tidak menggunakan buku teks utama akan dikenai sanksi administratif berupa peringatan tertulis, penangguhan bantuan pendidikan, penghentian bantuan pendidikan, perekomendasian penurunan peringkat dan/atau pencabutan akreditasi, penghentian sementara kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan, atau pembekuan kegiatan penyelenggaraan satuan pendidikan. Dalam Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2019 Pasal 53 kemudian menyatakan bahwa selain menggunakan buku teks utama yang disediakan pemerintah, satuan pendidikan dapat menggunakan buku teks pendamping dan/atau buku nonteks yang telah disahkan oleh Pemerintah Pusat.

Kedua peraturan tersebut menunjukkan bahwa buku teks utama wajib digunakan pendidik. Namun demikian, proses pembelajaran yang diatur dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 22 Tahun 2016 tentang Standar Proses Pendidikan Dasar dan Menengah, dinyatakan bahwa buku teks pelajaran digunakan untuk meningkatkan efisiensi dan efektifitas pembelajaran, sementara sumber belajar dapat berupa buku, media cetak dan elektronik, alam sekitar, atau sumber belajar lain yang relevan. Dengan demikian, dua hal dapat disimpulkan dari peraturan-peraturan tersebut, yaitu: (1) buku teks utama wajib digunakan, namun fungsinya dapat sebagai salah satu referensi pembelajaran bagi pendidik dan peserta didik; dan (2) buku teks bukanlah satu-satunya sumber belajar.

Perangkat ajar merupakan berbagai sumber dan bahan ajar yang digunakan oleh guru dan pendidik lainnya dalam upaya mencapai profil

pelajar Pancasila dan Capaian Pembelajaran. Termasuk dalam perangkat ajar adalah buku teks pelajaran, modul ajar, video pembelajaran, serta bentuk lainnya. Tujuannya adalah untuk membantu pendidik yang membutuhkan referensi atau inspirasi dalam pengajaran. Oleh karena itu, selain buku teks utama dan buku panduan guru, Pemerintah Pusat juga menyediakan contoh-contoh modul ajar, contoh-contoh silabus yang menjelaskan alur tujuan pembelajaran, contoh-contoh panduan projek penguatan profil pelajar Pancasila, contoh-contoh kurikulum satuan pendidikan, contoh-contoh asesmen kelas untuk keperluan diagnostik kesiapan peserta didik, bahkan contoh-contoh mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran untuk kelas XI dan XII.

Ada tiga perangkat ajar yang baru dikembangkan dalam Kurikulum Merdeka, yaitu contoh-contoh modul ajar, alur tujuan pembelajaran, dan projek penguatan profil pelajar Pancasila. Modul ajar merupakan pengembangan dari rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang dilengkapi dengan panduan yang lebih terperinci, termasuk lembar kegiatan siswa dan asesmen untuk mengukur ketercapaian tujuan pembelajaran. Disebut sebagai modul karena perangkat ini dapat digunakan secara modular. Dengan adanya modul ajar ini, guru dapat menggunakan perangkat yang lebih bervariasi, tidak hanya buku teks pelajaran yang sama sepanjang tahun. Modul ajar tidak hanya dikembangkan oleh Pemerintah namun juga dapat dikembangkan oleh guru, komunitas pendidikan, penerbit, serta lembaga, pakar, ataupun praktisi lainnya di Indonesia. Dengan menggunakan modul ajar diharapkan proses belajar menjadi lebih fleksibel karena tidak tergantung pada konten dalam buku teks, kecepatan serta strategi pembelajaran juga dapat sesuai dengan kebutuhan peserta didik, sehingga diharapkan setiap siswa dapat mencapai kompetensi minimum yang ditargetkan. Penekanan pada kata dapat mengingat bahwa dalam Permendikbud no 16 tahun 2022 tentang Standar Proses yang dilakukan oleh guru adalah membuat perencanaan pembelajaran dan perencanaan pembelajaran merupakan aktivitas untuk merumuskan: a. capaian pembelajaran yang menjadi tujuan belajar dari suatu unit pembelajaran; b. cara untuk mencapai tujuan belajar; dan c. cara menilai ketercapaian tujuan belajar. Dalam menyusun perencanaan pembelajaran, guru dapat membuat RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran) atau modul ajar.

Contoh-contoh alur tujuan pembelajaran (ATP) atau urutan pembelajaran adalah komponen untuk menyusun silabus. ATP diharapkan dapat membantu satuan pendidikan dan pendidik mengembangkan langkah-langkah atau alur pembelajaran berdasarkan Capaian Pembelajaran yang telah ditetapkan. Dalam Capaian Pembelajaran, kompetensi yang perlu dicapai dalam setiap mata pelajaran ditetapkan dalam satuan fase. Setiap fase memiliki rentang waktu yang berbeda, ada yang dua sampai tiga tahun, namun ada juga yang satu tahun. Urutan atau alur pembelajaran kemudian ditetapkan oleh pendidik sesuai dengan kecepatan dan kebutuhan belajar peserta didik. Namun demikian, berdasarkan umpan balik selama perancangan Kurikulum Merdeka dilakukan didapat bahwa sebagian guru masih kesulitan

dalam mengembangkan alur pembelajaran berdasarkan CP tanpa merujuk pada buku teks yang biasanya sudah memandu mereka langkah-langkah pembelajaran. Oleh karena itu, agar guru tidak kembali berpatokan hanya pada buku teks, pemerintah menyediakan contoh-contoh alur tujuan pembelajaran yang dapat dipilih guru ataupun menjadi referensi untuk mereka mengembangkan sendiri ATP sesuai kebutuhan peserta didik.

Contoh-contoh diberikan untuk dapat digunakan langsung ataupun sebagai referensi yang menginspirasi satuan pendidikan dan pendidik dalam mengembangkan modul ajar mereka sendiri serta perangkat ajar lainnya, sesuai konteks dan kebutuhan peserta didik. Dengan kata lain, pendidik memiliki keleluasaan untuk membuat sendiri dan tidak ada kewajiban untuk menggunakan contoh-contoh yang disediakan. Penyediaan contoh-contoh ini merupakan bagian dari prinsip perancangan kurikulum yang sederhana dan mudah diimplementasi. Sebagaimana yang dianjurkan dalam Standar Proses di mana peserta didik diharapkan untuk belajar dari beragam sumber, Pemerintah membantu menyediakan sumber sumber tersebut bagi pendidik yang kesulitan mengakses ataupun mengembangkan sumber belajar. Dengan demikian, diharapkan seluruh peserta didik dapat membangun kebiasaan dan kemampuan untuk tidak terpaku pada satu buku teks pelajaran sepanjang tahun.

Perangkat ajar didistribusikan melalui platform digital yang dikembangkan Kemendikbud Ristek agar dapat diakses lebih luas dalam jangka waktu yang cepat. Selain itu, pengguna perangkat ajar juga akan lebih mudah untuk memilih perangkat ajar sesuai dengan kebutuhannya dalam platform tersebut. Namun demikian, menyadari bahwa akses internet dan perangkat digital belum merata, perangkat ajar juga didistribusikan melalui diska lepas (flash disk) agar dapat diakses offline atau tanpa jaringan internet dan juga dalam bentuk bahan cetak yang tidak membutuhkan perangkat digital.

Strategi pengembangan platform digital serta beragam perangkat ajar ini sejalan dengan rekomendasi UNESCO (2020) tentang pembukaan akses berbagai sumber atau referensi pembelajaran atau dikenal sebagai open educational resources (OER). OER merupakan salah satu upaya untuk meningkatkan pemerataan kualitas pembelajaran, yaitu dengan membuka akses guru untuk mendapatkan berbagai sumber pembelajaran yang berkualitas. OER juga menjadi pendorong penggunaan konten secara inovatif serta pengembangan ilmu pengetahuan serta strategi pembelajaran yang efektif (UNESCO & *Commonwealth of Learning*, 2019). Platform teknologi digital dapat meningkatkan akses secara lebih inklusif, lebih cepat, dan lebih murah (UNESCO, 2020). Dalam platform ini, guru tidak hanya dapat mengakses perangkat ajar, namun juga memberikan umpan balik untuk perangkat ajar yang digunakannya.

Memberikan akses terbuka agar guru dapat menggunakan berbagai sumber pembelajaran merupakan bagian dari memberikan kemerdekaan bagi guru; sebagaimana yang disampaikan UNESCO (2020) dalam rekomendasi pada negara-negara terkait OER:

“as part of academic and professional freedom, teachers should be given the essential role in the choice and adaptation of teaching material, the selection of textbooks and the application of teaching methods.”

(sebagai bagian dari kemerdekaan akademik dan profesional, guru sepatutnya diberikan peran yang esensial untuk menentukan dan mengadaptasi materi pembelajaran, memilih buku teks, dan mengaplikasikan metode pembelajaran).

Kesempatan untuk membuat pilihan sumber atau referensi pembelajaran ataupun membuat sendiri modul ajar adalah bentuk kemerdekaan untuk guru yang dikuatkan dalam Kurikulum Merdeka.

Menurut data yang dikumpulkan UNESCO, saat ini jenis-jenis OER yang tersedia di seluruh dunia berbentuk buku teks yang dapat diakses terbuka (open textbooks), materi atau paparan kuliah, multimedia, audio, ilustrasi, animasi, tugas-tugas, dan kuis. Materi-materi tersebut dikelola oleh pemerintah termasuk pengaturan hak untuk menggunakan dan memodifikasi perangkat tersebut agar dapat disesuaikan isi dan tujuan penggunaannya. Hak untuk menggunakan sesuai dengan kebutuhan dan tujuan guru (yang bisa jadi berbeda dengan tujuan dituliskannya materi tersebut oleh penulisnya) adalah faktor yang sangat penting dalam OER, yang mendorong terjadinya pengembangan materi secara terus menerus. Adaptasi dan modifikasi ini juga dibutuhkan untuk mendorong penggunaan materi secara inovatif, yang pada akhirnya mendorong proses pembelajaran yang juga inovatif.

04 Struktur Kurikulum

Fleksibilitas kurikulum berkaitan dengan dua hal utama. Pertama, sampai sejauh mana kurikulum dirancang dan dikembangkan sesuai dengan latar belakang kemampuan peserta didik. Hal kedua, sampai sejauh mana kurikulum yang dirancang bisa diakses dengan mudah oleh peserta didik untuk menghasilkan luaran yang optimum (Marz, 2020). Oleh karena itu, struktur kurikulum yang ditetapkan Pemerintah diatur dengan umum dan abstrak sehingga satuan pendidikan memiliki banyak keleluasaan untuk mengembangkannya sesuai dengan konteks dan kebutuhan belajar peserta didik. Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan pada pasal 36 ayat 3 menyebutkan bahwa struktur kurikulum merupakan pengorganisasian atas kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar. Hal ini yang kemudian menjadi acuan dalam perumusan struktur Kurikulum Merdeka. Struktur kurikulum dalam Kurikulum Merdeka terdiri atas: (a) intrakurikuler; dan (b) kokurikuler. Selain itu, struktur kurikulum dapat dilengkapi dengan ekstrakurikuler sesuai dengan karakteristik satuan pendidikan. Intrakurikuler dan kokurikuler memuat kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar yang ditetapkan oleh pemerintah pusat, sedangkan ekstrakurikuler dikembangkan oleh satuan pendidikan.

Pada intrakurikuler, kompetensi dirumuskan dalam bentuk Capaian Pembelajaran, yaitu kompetensi yang harus dicapai peserta didik dalam rentang waktu tertentu. Rentang waktu tersebut ditetapkan dalam bentuk fase, bukan per tahun. Hal ini dilakukan untuk memberikan waktu yang lebih panjang bagi peserta didik untuk menguasai kompetensi. Capaian Pembelajaran dirumuskan dan ditetapkan oleh Pemerintah pusat, sementara satuan pendidikan diberikan fleksibilitas dalam melakukan pengelolaan dan strategi untuk mencapai Capaian Pembelajaran, dengan selalu memprioritaskan hal-hal yang diperlukan demi kemajuan belajar peserta didik dibandingkan ketuntasan kurikulum. Capaian Pembelajaran di PAUD bertujuan untuk membangun kemampuan fondasi anak dan tujuan ini dilanjutkan hingga memasuki fase A sebagai transisi. Fase A hingga F ditujukan untuk mencapai kompetensi peserta didik. Fase A merupakan transisi di mana pemenuhan kebutuhan fondasi peserta didik perlu diperhatikan untuk kesiapannya dalam mencapai kompetensi. Hal ini penting mengingat tidak semua peserta didik mengalami PAUD sebelum mereka masuk SD. Muatan pembelajaran pada PAUD dirumuskan secara terintegrasi dengan kompetensi yang ingin dibangun dalam bentuk Capaian Pembelajaran, sementara muatan pembelajaran pada jenjang Pendidikan Dasar dan Menengah dirumuskan dalam bentuk mata pelajaran; dan Beban belajar dirumuskan dalam bentuk alokasi waktu dalam 1 (satu) tahun pelajaran.

Kokurikuler dilaksanakan melalui projek penguatan profil pelajar Pancasila. Pada kokurikuler, kompetensi dirumuskan dalam bentuk dimensi profil pelajar Pancasila. Muatan pembelajaran pada projek penguatan profil pelajar Pancasila dirumuskan dalam tema-tema utama yang ditetapkan oleh unit utama yang

membidangi standar, kurikulum, dan asesmen. Beban belajar pada projek penguatan profil pelajar Pancasila dirumuskan dalam bentuk alokasi waktu dalam 1 (satu) tahun pelajaran. Pengaturan teknis terkait pengorganisasian kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar untuk intrakurikuler dan kokurikuler dapat dituangkan satuan pendidikan dalam kurikulum satuan pendidikan. Lebih lanjut terkait intrakurikuler dan kokurikuler sebagai berikut.

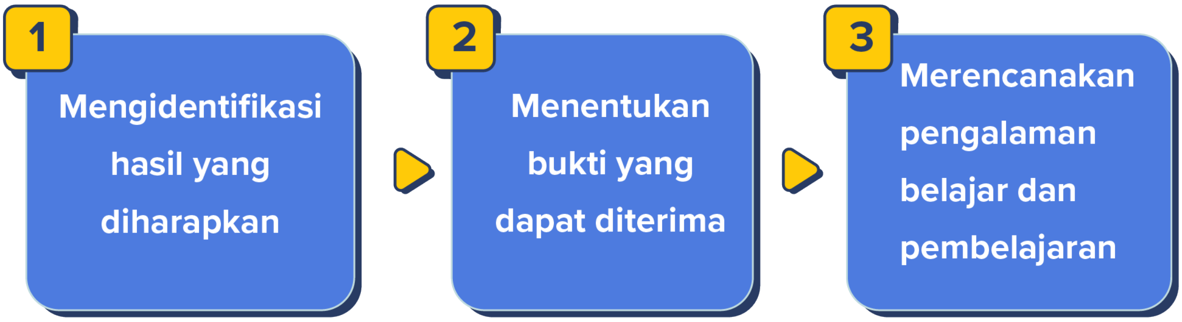
Ekstrakurikuler merupakan kegiatan yang dilaksanakan di luar jam pelajaran reguler. Satuan pendidikan di tingkat dasar dan menengah harus menyediakan minimal satu jenis kegiatan ekstrakurikuler. Namun, satuan pendidikan anak usia dini (PAUD) dan pendidikan kesetaraan (dikmas) bersifat opsional dalam menyediakan kegiatan ekstrakurikuler. Keikutsertaan peserta didik dalam kegiatan ekstrakurikuler bersifat sukarela, di mana tujuannya adalah untuk mengembangkan bakat dan minat peserta didik di luar ranah pembelajaran akademik yang rutin. Melalui ekstrakurikuler, peserta didik memiliki kesempatan untuk mengeksplorasi dan mengasah keterampilan serta potensi diri yang mungkin tidak tergali melalui intrakurikuler dan kokurikuler. Dengan mengikuti kegiatan ekstrakurikuler, peserta didik dapat menemukan dan mengembangkan bakatnya di berbagai bidang seperti seni, olahraga, sains, dan lainnya. Ini juga dapat membantu mengurangi tekanan akademis yang mungkin dirasakan oleh peserta didik, menciptakan suasana pembelajaran yang lebih seimbang dan holistik.

A. Intrakurikuler

1. Kompetensi

Kompetensi dalam intrakurikuler dirumuskan dalam Capaian Pembelajaran (CP). CP adalah kompetensi pembelajaran yang harus dicapai peserta didik di akhir setiap fase. CP dirancang dengan mengacu pada SKL, Standar Isi, serta landasan-landasan perancangan kurikulum yang dibahas sebelumnya. Capaian Pembelajaran merupakan pembaharuan dari KI dan KD, yang dirancang untuk terus menguatkan pembelajaran yang fokus pada pengembangan kompetensi. Perumusan Capaian Pembelajaran mengadaptasi desain *backward*. Hal ini untuk mengakomodasi prinsip perancangan Kurikulum Merdeka. Penetapan *learning goals* dalam CP adalah langkah untuk menyamakan visi Pemerintah Pusat dan satuan pendidikan terkait hasil kompetensi pembelajaran yang mau dituju. Harapannya dengan lebih umumnya kompetensi pembelajaran yang dirumuskan, guru akan lebih fokus dengan luaran, apa hasil yang diharapkan dibanding fokus mengikuti urutan materi di buku teks, topik yang mau diajarkan, dan merancang aktivitas-aktivitas yang serupa. Guru juga diharapkan untuk beralih *mindset* dari menghabiskan waktu memikirkan apa yang akan dilakukan, bahan ajar apa yang akan digunakan, dan apa yang dirancang untuk dilakukan peserta didik menjadi mempertimbangkan apa yang peserta didik butuhkan untuk mencapai learning goals (Wiggins & McTighe, 2005).

Berikut tiga tahapan desain *backward* menurut Wiggins & McTighe, 2005:



Gambar 4.1. tiga tahapan desain *backward*

Sumber: Wiggins & McTighe, 2005

Pada tahap 1, dirumuskan *learning goals*, menetapkan standar kompetensi dan konten, dan melakukan reviu ekspektasi kurikulum. Disini ditetapkan prioritas kompetensi dan muatan pembelajaran mana yang benar-benar dibutuhkan. Pada tahap ini CP dirumuskan. Pada tahap 2 kumpulan bukti asesmen didokumentasikan dan memvalidasi bahwa *learning goals* telah tercapai, bukan sekedar menyelesaikan materi atau melaksanakan rangkaian aktivitas pembelajaran. Pendekatan ini diharapkan mendorong guru untuk berpikir bagaimana mengukur tercapainya kompetensi sebelum mendesain langkah pembelajaran. Pada tahap 3, memikirkan aktivitas pembelajaran yang mendukung tercapainya tahap 1 dan 2. Beberapa pertanyaan kunci dalam tahap ini seperti pengetahuan dan keterampilan apa yang perlu dimiliki peserta didik untuk mencapai *learning goals*? Aktivitas apa yang dapat membekali peserta didik dengan kompetensi tersebut? Apa yang perlu diajarkan dan bagaimana mengajarkannya? Serta bahan dan media apa yang paling sesuai untuk memfasilitasinya? Pertanyaan-pertanyaan ini adalah contoh dari apa yang perlu dijawab guru saat menyusun perencanaan pembelajaran.

Belajar dari hasil evaluasi untuk perlunya waktu yang cukup dan pemilihan muatan yang benar-benar esensial bagi peserta didik, maka dalam CP, strategi yang makin dikuatkan untuk mencapai tujuan adalah dengan mengurangi cakupan materi dan perubahan tata cara penyusunan capaian yang menekankan pada fleksibilitas dalam pembelajaran.

Pengurangan konten. Konsekuensi dari pembelajaran yang berorientasi pada kompetensi adalah perlunya pengurangan materi pelajaran atau pokok bahasan. Ketika pelajaran disampaikan dengan terburu-buru, peserta didik tidak memiliki cukup waktu untuk memahami konsep secara mendalam, yang sebenarnya sangat penting untuk menguatkan fondasi kompetensi mereka. Pritchett dan Beatty (2015) menemukan bahwa peserta didik yang mengalami kesulitan memahami konsep di kelas-kelas awal di sekolah dasar juga mengalami kesulitan di jenjang-jenjang berikutnya. Artinya, padatnya materi pelajaran membawa dampak yang panjang dan peserta didik kehilangan kesempatan untuk mengembangkan kemampuan berpikir yang lebih tinggi. Beberapa contoh konkret penyederhanaan dan penyesuaian kompetensi dan materi ajar dalam

CP adalah pengurangan beberapa materi dalam CP Biologi SMA (Fase F) karena terlalu banyak dan terlalu terperinci untuk jenjang tersebut. Pengurangan konten juga upaya tindak lanjut evaluasi Kurikulum 2013 yang dianalisis memiliki beban materi yang terlalu banyak.

Selain itu, perlu diingat bahwa tujuan dari perumusan kompetensi adalah agar peserta didik punya bekal menjadi pembelajar sepanjang hayat dan meningkatkan *well-being*, bukan menjadi pakar di berbagai bidang. Pada kompetensi terkait mata pelajaran PJOK misalnya, fokusnya adalah bukan pada kompetisi agar peserta didik menjadi atlet, melainkan supaya peserta didik dapat mengambil keputusan untuk hidup sehat dan salah satu caranya adalah mengeksplorasi beragam olahraga. Begitu pula dalam mata pelajaran Matematika, tujuannya bukan agar peserta didik dapat menghafal rumus, dan menyelesaikan permasalahan Matematika di atas kertas, namun agar memiliki keterampilan berpikir dan menggunakan pengetahuan Matematikanya untuk pemecahan masalah di kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, perumusan CP disesuaikan dengan *framework* tersebut.

Pritchett dan Beatty (2015) serta laporan yang ditulis OECD (2018) menekankan bahwa penyederhanaan kurikulum melalui pengurangan konten atau materi pelajaran bukan berarti standar capaian yang ditetapkan menjadi lebih rendah. Sebaliknya, kurikulum berfokus pada materi pelajaran yang esensial. Materi esensial ini dipelajari dengan lebih leluasa, tidak terburu-buru sehingga peserta didik dapat belajar secara mendalam, mengeksplorasi suatu konsep, melihatnya dari perspektif yang berbeda, melihat keterkaitan antara suatu konsep dengan konsep yang lain, mengaplikasikan konsep yang baru dipelajarinya di situasi yang berbeda dan situasi nyata, sekaligus merefleksikan pemahamannya tentang konsep tersebut. Pengalaman belajar yang demikian, menurut Wiggins dan McTighe (2005), akan memperkuat pemahaman peserta didik akan suatu konsep secara lebih mendalam dan berkelanjutan.

Pandangan Wiggins dan McTighe (2005) tersebut dilandasi oleh teori belajar konstruktivisme yang juga menjadi landasan di Kurikulum Merdeka. Oleh karena CP dikembangkan berdasarkan teori konstruktivisme, sedapat mungkin CP mengutamakan kompetensi yang perlu dicapai tanpa mengikat konteks dan konten pembelajarannya. Berdasarkan kompetensi tersebut, satuan pendidikan diharapkan dapat mengembangkan pembelajaran yang sesuai dengan konteks satuan pendidikan dan relevan dengan perkembangan, minat, serta budaya peserta didik. Maka capaian-capaian dalam dokumen CP perlu dipahami menggunakan kerangka teori yang sama. Istilah “pemahaman” (*understanding*) dalam CP perlu dimaknai sebagaimana teori konstruktivisme di bab landasan psikopedagogis. Pemahaman yang dimaksud dicapai melalui kemampuan mengaplikasikan dan menganalisis suatu

konsep. Dengan demikian konsep pemahaman ini berbeda dengan Taksonomi Bloom yang memandang bahwa memahami (*understanding* - level 2) suatu konsep membutuhkan keterampilan berpikir yang lebih rendah dibandingkan kemampuan mengaplikasikan (*applying* - level 3) dan menganalisis (*analyzing* - level 4) konsep (Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S., 2001).

Perancangan CP ini tidak mengabaikan Taksonomi Bloom yang semula digunakan dalam perancangan KI-KD dalam Kurikulum 2013. Sebaliknya, Taksonomi Bloom ini dianjurkan untuk digunakan ketika guru merancang pembelajaran harian dan asesmen kelas sesuai dengan tujuan pengembangan taksonomi, sebagaimana Anderson dan rekan-rekan (2001, p.7):

> *The Taxonomy framework obviously can't directly tell teachers what is worth learning. But by helping teachers translate standards into a common language for comparison with what they personally hope to achieve, and by presenting the variety of possibilities for consideration, the Taxonomy may provide some perspective to guide curriculum decisions.*

Kerangka Taksonomi tidak dapat secara langsung mengarahkan guru apa yang patut dipelajari [peserta didik], namun dapat membantu guru menerjemahkan standar ke dalam hal yang ingin dicapai oleh guru [melalui pengajaran yang dilakukannya], dan dengan memberikan beragam hal yang perlu diperhatikan, Taksonomi [Bloom] dapat memberikan pandangan yang dapat membimbing guru dalam pembuatan keputusan tentang kurikulum.

Anderson dan rekan-rekan (2001) melakukan revisi terhadap Taksonomi Bloom dan secara eksplisit menyatakan bahwa taksonomi tersebut relevan dan membantu untuk digunakan oleh guru dalam pengembangan kurikulum di tingkat satuan pendidikan, bukan di level standar nasional. Taksonomi Bloom berguna untuk "menerjemahkan standar" ke dalam istilah dan bahasa yang lebih konkret dan operasional untuk digunakan sehari-hari. Dengan demikian, dalam konteks kurikulum nasional di Indonesia, Taksonomi Bloom relevan untuk digunakan guru dalam merancang alur tujuan pembelajaran dan asesmen kelas.

Penggunaan Fase. Perbedaan lain antara KI-KD dalam Kurikulum 2013 dengan CP dalam Kurikulum Merdeka adalah rentang waktu yang dialokasikan untuk mencapai kompetensi yang ditargetkan. Sementara KI-KD ditetapkan per tahun, CP dirancang berdasarkan fase-fase. Fase adalah tahapan perkembangan belajar peserta didik. Rentang waktu yang lebih panjang ditetapkan agar materi pelajaran tidak terlalu padat dan peserta didik mempunyai cukup banyak waktu untuk memperdalam materi dan mengembangkan kompetensi. Satu Fase memiliki rentang waktu yang berbeda-beda, yaitu: (1) Fase Fondasi yang dicapai di akhir PAUD, (2) Fase A umumnya untuk kelas I sampai II SD/sederajat, (3) Fase B umumnya untuk kelas III sampai IV SD/sederajat, (4) Fase C umumnya untuk kelas V sampai VI SD/sederajat, (5) Fase D umumnya untuk kelas VII sampai IX SMP/sederajat, (6) Fase E untuk kelas X SMA/sederajat, dan (7) Fase F untuk kelas XI sampai XII SMA/sederajat.

Dengan menggunakan Fase, suatu target capaian kompetensi dicapai tidak harus dalam satu tahun tetapi beberapa tahun, kecuali di kelas X jenjang SMA/sederajat. Fase-fase ini

diselaraskan dengan teori perkembangan anak dan remaja dan juga dengan struktur penjenjangan pendidikan. Selain itu, terdapat pertimbangan kebijakan seperti pemisahan di jenjang SMA untuk fase E dan F karena struktur kurikulum di jenjang SMA/sederajat yang terbagi menjadi dua, yaitu kelas X dimana peserta didik mengikuti seluruh mata pelajaran, dan kelas XI-XII di mana selain mengikuti mata pelajaran umum, peserta didik memilih mata pelajaran sesuai minat, bakat, dan aspirasi masing-masing. Pemisahan fase dilakukan untuk penyusunan kompetensi CP yang berbeda tujuan umum di SMA, yaitu di Fase E kelas X dimana fokusnya adalah penguasaan kompetensi yang lebih dasar seperti di SMP, sementara Fase F mulai fokus di peminatan dan persiapan studi lanjut untuk berbagai bidang. Penggunaan istilah "Fase" dilakukan untuk membedakannya dengan kelas karena peserta didik di satu kelas yang sama bisa jadi belajar dalam fase pembelajaran yang berbeda. Ini merupakan penerapan dari prinsip pembelajaran sesuai tahap capaian belajar atau yang dikenal juga dengan istilah *teaching at the right level* (mengajar pada tahap capaian yang sesuai). Sebagai contoh, berdasarkan asesmen kelas terdapat peserta didik kelas V SD yang belum siap mempelajari materi pelajaran Fase C (fase dengan kompetensi yang ditargetkan untuk peserta didik kelas V pada umumnya). Berdasarkan hasil asesmen tersebut, maka peserta didik tersebut mengulang pelajaran di Fase B (fase untuk kelas III-IV) yang belum mereka kuasai.

Pembelajaran terdiferensiasi sesuai tahap capaian peserta didik tersebut mengindikasikan bahwa kebijakan dan praktik tinggal kelas atau tidak naik kelas diharapkan dapat ditinggalkan. Kebijakan tinggal kelas secara empiris tidak meningkatkan prestasi akademik mereka. Dalam survei PISA 2018, skor capaian kognitif peserta didik yang pernah tinggal kelas secara statistik lebih rendah dibandingkan mereka yang tidak pernah tinggal kelas (OECD, 2021). Hal ini menunjukkan bahwa mengulang pelajaran yang sama selama satu tahun tidak membuat peserta didik memiliki kemampuan akademik yang setara dengan teman-temannya, melainkan tetap lebih rendah. Hal ini dimungkinkan karena yang dibutuhkan oleh peserta didik tersebut adalah pendekatan atau strategi belajar yang berbeda, bantuan belajar yang lebih intensif, waktu yang sedikit lebih panjang, namun bukan mengulang seluruh pelajaran selama setahun.

Perumusan CP. Perubahan lain yang signifikan dari KI-KD menjadi CP adalah format penulisan kompetensi yang ingin dicapai serta rentang waktu yang ditargetkan untuk mempelajarinya. Dalam KI-KD Kurikulum 2013, kompetensi-kompetensi yang dituju disampaikan dalam bentuk kalimat tunggal yang disusun dalam poin-poin. Selain itu, dalam KI-KD terdapat pemisahan antara pengetahuan, sikap, dan keterampilan sebagaimana Taksonomi Bloom juga memisahkan ketiga domain tersebut. Meskipun dalam Kurikulum 2013 kompetensi (KI-KD) tersebut sebenarnya saling berkaitan dan berangkaian. Namun demikian, ketika KI-KD dituliskan sebagai poin-poin, keterkaitan antara ruang lingkup kemampuan satu dengan yang lain tidak terdefinisikan dengan jelas. Evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan oleh Pusat Kurikulum dan Perbukuan Kemendikbudristek mendapati bahwa sebagian guru belum melihat adanya rangkaian yang utuh antara KD-KD dari satu KI yang sama. Target kompetensi tersebut kemudian ditargetkan untuk dicapai dalam rentang waktu satu tahun ajaran.

CP ditulis dalam metode yang berbeda, di mana pemahaman, sikap atau disposisi terhadap pembelajaran dan pengembangan karakter, serta keterampilan yang terobservasi atau

terukur ditulis sebagai suatu rangkaian. Hal ini merujuk pada makna kompetensi yang lebih dari sekadar perolehan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga mengolah dan menggunakan pengetahuan, keterampilan, sikap, serta nilai-nilai yang dipelajari untuk menghadapi situasi atau permasalahan yang kompleks (OECD 2019; Glaesser, 2018). CP dirumuskan dalam bentuk paragraf/narasi untuk menggambarkan rangkaian konsep dan keterampilan kunci yang ditargetkan untuk diraih oleh peserta didik yang ditunjukkan dengan performa yang nyata. Dengan demikian, CP diharapkan dapat memperlihatkan rangkaian proses belajar suatu konsep ilmu pengetahuan, mulai dari memahami suatu konsep sampai dengan menggunakan konsep ilmu pengetahuan dan keterampilannya untuk mencapai tuntutan kognitif yang lebih kompleks (misalnya mengajukan solusi kreatif, bukan sekadar menjawab pertanyaan).

Kompetensi juga terbangun atas aspek kognitif yang berangkaian dengan aspek afektif atau disposisi tentang ilmu pengetahuan yang dipelajarinya. Daftar berisi pengetahuan yang perlu dipahami, sikap yang perlu ditunjukkan, atau keterampilan yang perlu diperlihatkan peserta didik saja, tanpa ada rangkaian antara ketiga domain tersebut, belum dapat dimaknai sebagai pengkonstruksian kompetensi. Untuk membangun dan mengembangkan kompetensi, peserta didik perlu mendapatkan kesempatan untuk mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilannya dalam situasi yang spesifik dan nyata (Glaesser, 2018). Dengan menggunakan paragraf, keterkaitan antara pengetahuan, keterampilan, sikap dan proses pengembangan kompetensi menjadi lebih jelas dan utuh sebagai satu rangkaian.

“Memahami” dalam konstruktivisme adalah proses mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman nyata. Pemahaman tidak bersifat statis, tetapi berevolusi dan berubah secara konstan sepanjang peserta didik mengonstruksikan pemahaman dan pengalaman baru yang memodifikasi pemahaman sebelumnya. Pemahaman yang bermakna ini membutuhkan proses belajar yang berpusat pada peserta didik. Dalam penulisannya, struktur CP tidak berdasarkan domain-domain pemahaman, sikap/disposisi, dan keterampilan, melainkan berbasis pada kompetensi dan/atau konsep yang esensial dari setiap mata pelajaran. Kompetensi dan konsep tersebut disebut sebagai elemen-elemen yang menjadi ciri khas setiap mata pelajaran, dan elemen ini kemudian dinyatakan perkembangannya dari satu fase ke fase berikutnya. Dengan demikian, setiap elemen secara konsisten dipelajari oleh peserta didik mulai dari jenjang SD sampai jenjang SMA dengan kompleksitas dan kedalaman yang berbeda, yang artinya kompetensi peserta didik pun berkembang dari fase ke fase.

Sebagai contoh, dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia terdapat 4 elemen utama, yaitu: 1) menyimak, 2) membaca dan memirsa, 3) berbicara dan merepresentasikan, dan 4) menulis. Sejak Fase A (kelas I-II SD/sederajat) hingga Fase F (kelas XI-XII SMA/sederajat), keempat elemen tersebut dipelajari dengan tingkat kompleksitas kognitif yang terus berkembang. Bagi guru dan pengembang kurikulum, elemen ini dapat menjadi acuan tentang kompetensi apa saja yang harus ia ajarkan kepada siswa dan menjadi aspek yang diuji untuk diketahui capaiannya oleh guru. Apabila ada siswa yang belum dapat mengikuti pelajaran di suatu Fase, guru dapat mengecek elemen apa yang belum dikuasai siswa tersebut dan kemudian membantunya untuk mengulang pembelajaran elemen yang sama di fase sebelumnya. Alur perkembangan Capaian Pembelajaran dimulai pada Fase A hingga fase

tertinggi, yaitu Fase F. Pemberlakuan yang sama juga terjadi pada SLB, meski pada SLB, CP yang digunakan mengacu pada usia mental. Hal ini disebabkan umumnya peserta didik di SLB mengalami hambatan intelektual. *American Psychiatric Association* mengacu pada DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*) pada tahun 2013 menyatakan bahwa disabilitas intelektual (gangguan perkembangan intelektual) adalah gangguan yang muncul selama periode perkembangan yang mencakup defisit fungsi intelektual dan adaptif dalam domain konseptual, sosial, dan praktis. Di sisi lain, peserta didik berkebutuhan khusus yang tidak mengalami hambatan intelektual di satuan pendidikan khusus (SLB) maupun satuan pendidikan umum dapat menggunakan CP yang sama dengan peserta didik pada di sekolah umum.

Pola perumusan CP ini juga dipengaruhi oleh beberapa kerangka kurikulum yang digunakan di berbagai negara dengan pencapaian pendidikan yang relatif tinggi. Sebagai contoh, Australia (https://www.australiancurriculum.edu.au/) menyatakan karakteristik utama dari setiap mata pelajaran dalam dokumen standarnya (setara dengan CP), termasuk alasan rasional mengapa anak-anak perlu mempelajari mata pelajaran tersebut dan domain atau elemen utama yang menjadi karakteristik khas mata pelajaran tersebut disertai perkembangannya dari satu tahapan atau jenjang ke tahapan berikutnya. Dengan adanya perkembangan domain-domain isi dan/atau kompetensi suatu mata pelajaran, kompetensi utama yang akan dikembangan melalui mata pelajaran tersebut menjadi lebih eksplisit.

Pendekatan yang sama juga digunakan dalam kurikulum di Finlandia (Finnish Board of Education, 2014), di mana standar yang perlu dicapai disampaikan secara deskriptif mulai dari penjelasan tentang fungsi dari mata pelajaran tersebut, kompetensi utama yang difokuskan, capaian atau tujuan untuk kompetensi tersebut, panduan atau rambu-rambu yang perlu diperhatikan guru atau pengembang silabus dan kegiatan pembelajaran mata pelajaran tersebut, dan asesmen yang dianjurkan. Semua komponen tersebut dijelaskan untuk setiap tahapan perkembangan (dalam Kurikulum Merdeka diadaptasi sebagai fase). Sebagai standar yang berlaku nasional, capaian merupakan tujuan yang lebih abstrak daripada tujuan pembelajaran yang dikembangkan guru dalam silabus apalagi RPP.

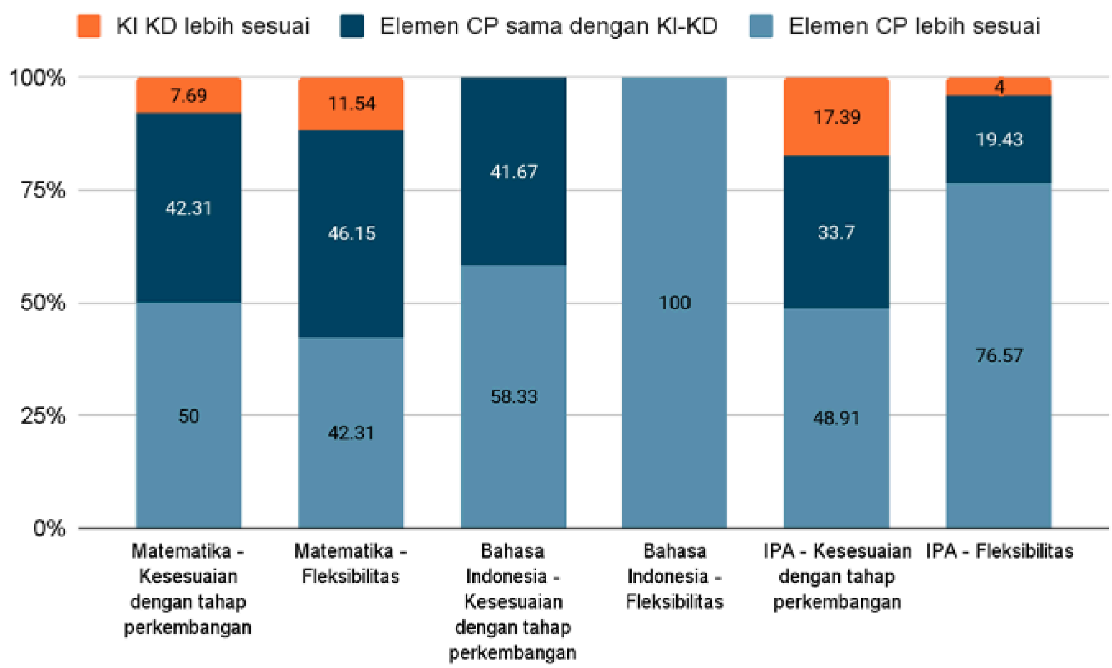
Contoh lain adalah standar capaian pendidikan Matematika yang dikembangkan oleh NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), yang dianjurkan untuk diterapkan secara global. Standar yang dirancang NCTM dibangun dengan asumsi bahwa setiap anak dapat mencapai kompetensi yang ditetapkan. Oleh karena itu, standar yang ditetapkan NCTM merupakan standar minimum yang inklusif. Paradigma ini juga sejalan dengan prinsip perancangan Kurikulum Merdeka yang inklusif dan berkeadilan. Standar yang ditetapkan NCTM juga distrukturkan berdasarkan domain konten dan domain kemampuan (*performance*). Struktur ini menjadi salah satu rujukan utama dalam CP Matematika.

Fleksibilitas pembelajaran. Untuk menguatkan kompetensi, pembelajaran perlu memberikan kesempatan kepada siswa untuk menghubungkan konsep atau teori yang dipelajarinya dengan lingkungan atau kehidupan sekitar mereka (Glaesser, 2018; Eggen & Kauchak, 2016). Dengan demikian, fleksibilitas sangat penting bagi satuan pendidikan untuk dapat mengembangkan

pembelajaran yang memberikan kesempatan untuk peserta didik membuat kaitan-kaitan antara konsep yang dipelajari dengan situasi setempat, sekaligus menentukan kecepatan pembelajaran setiap konsep. Fleksibilitas CP yang memberikan keleluasaan untuk pembelajaran yang kontekstual ini dicontohkan dalam pembelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, di mana topik tentang Pemilihan Umum dapat dipelajari pada masa-masa sekitar Pemilihan Umum di Indonesia atau daerahnya.

Fleksibilitas pembelajaran melalui penggunaan CP sebagai pengganti KD juga terlihat pada pendidikan khusus. Pada kurikulum sebelumnya, setiap kekhususan memiliki KD tersendiri sehingga pembelajaran terkesan-terkotak-kotak dan menambah berat. Salah satu contoh fleksibilitas CP adalah pada peserta didik berkebutuhan khusus dimungkinkan untuk lintas fase, hal ini berdasarkan pada karakteristik yang dimiliki sehingga seorang anak mungkin saja mengalami hambatan pada satu aspek namun memiliki perkembangan yang berbanding terbalik dengan aspek yang terhambat.

Untuk mengetahui tingkat fleksibilitas Capaian Pembelajaran (CP), Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Kemendikbudristek bersama para pakar mata pelajaran Matematika, Bahasa Indonesia, dan IPA melakukan analisis perbandingan antara KI-KD dengan elemen-elemen dalam CP terkait dengan dua hal, yaitu kesesuaian antara KI-KD dan CP dengan tahap perkembangan pembelajaran (apakah terlalu/kurang mendalam, terlalu sulit/mudah) dan fleksibilitas untuk dikembangkan sesuai dengan konteks lokal satuan pendidikan. Analisis kuantitatif tersebut dilakukan dengan menghitung proporsi target kompetensi dari masing-masing kurikulum yang menunjukkan kesesuaian dengan tahap perkembangan dan juga aspek fleksibilitasnya.



Gambar 4.2. Hasil Analisis Perbandingan Antara CP dan KI-KD Terkait Kesesuaian dengan Tahap Perkembangan dan Fleksibilitas

Hasil analisis menunjukkan bahwa CP lebih sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik dan lebih fleksibel daripada KI-KD. Contohnya, pada mata pelajaran Matematika elemen-elemen pada CP 50% lebih sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik dibandingkan KI-KD dan 42,31% lebih fleksibel untuk diterjemahkan satuan pendidikan. Sedangkan untuk mata pelajaran Bahasa Indonesia, elemen-elemen pada CP 58,33% lebih sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik dan 100% lebih fleksibel. Untuk mata pelajaran IPA, elemen-elemen pada CP 48,91% lebih sesuai dengan tahap perkembangan siswa dan 76,57% lebih fleksibel. Analisis ini menunjukkan bahwa CP memberikan fleksibilitas yang lebih besar daripada KI-KD.

Peningkatan kualitas CP. Gambar 4.2 juga memperlihatkan bahwa masih ada beberapa persen materi dalam CP yang belum sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik, misalnya sekitar 17% capaian dalam mata pelajaran IPA Kurikulum 2013 dinilai pakar lebih sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik dibandingkan dengan capaian dalam Kurikulum Merdeka. Data ini memberikan informasi kepada perancang kurikulum tentang perlunya melakukan penelaahan kembali dan revisi apabila diperlukan. Sebagaimana disampaikan dalam bagian Prinsip Pengembangan Kurikulum, umpan balik yang didapatkan selama satu tahun implementasi secara terbatas dalam Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) digunakan sebagai pertimbangan untuk merevisi dokumen-dokumen kurikulum, termasuk CP.

Selain analisis perbandingan antara CP dengan KI-KD tersebut, umpan balik juga didapat melalui diskusi kelompok terpumpun bersama guru PSP yang mulai menerapkan Kurikulum Merdeka sejak Tahun Ajaran 2021/2022. Menurut pandangan para guru, pembelajaran dengan kurikulum ini memiliki beberapa kelebihan seperti Capaian Pembelajaran relevan dengan konteks zaman dan tingkat perkembangan berpikir peserta didik. Capaian Pembelajaran dapat dieksplorasi oleh guru dengan menyesuaikan kebutuhan peserta didik, kearifan lokal, serta situasi dan kondisi terkini. Namun demikian, untuk implementasinya diperlukan masa adaptasi, sebab baik bagi guru maupun peserta didik memiliki tingkat kesiapan yang berbeda-beda. Contohnya, untuk guru yang sebelumnya melakukan pembelajaran dengan Kurikulum 2013, di mana kompetensi dicapai tiap tahun perlu beradaptasi dengan Capaian Pembelajaran pada Kurikulum Merdeka yang dirancang menjadi tiap fase. Umpan balik ini menjadi landasan untuk memperbaiki strategi implementasi kurikulum di satuan pendidikan.

Berdasarkan monitoring awal yang dilaksanakan pada tahun 2021, telah dilaksanakan perbaikan mayor pada 33,33% CP mata pelajaran yang digunakan di PAUD dan Dikdasmen, serta 11,54% CP untuk mata pelajaran khusus SMK. Perbaikan mayor tersebut meliputi perbaikan pada beberapa aspek seperti kesesuaian CP dengan tingkat kemampuan berpikir dan-tahapan perkembangan belajar peserta didik, kesesuaian materi dan penjabaran CP pada tiap fase. Selain itu, dilakukan pula perbaikan minor yang meliputi perbaikan pada aspek redaksional seperti penulisan kalimat, pemilihan kata dan istilah serta tambahan keterangan untuk bagian tertentu. Pemilihan kata dan istilah ini penting mengingat suatu kata dan istilah bisa memiliki makna yang sangat beragam. Dengan demikian, CP yang diterbitkan pada tahun 2022 merupakan versi revisi berdasarkan umpan balik yang disampaikan oleh pakar

dan juga guru sebagai pengguna Kurikulum Merdeka. Umpan balik terkait CP juga dilakukan kembali pada tahun 2023 sebagai persiapan Kurikulum Merdeka diterapkan secara nasional. Umpan balik melibatkan guru, kepala sekolah, dan dinas pendidikan. Kegiatan ini membahas lebih dalam terkait pengalaman guru dalam menerapkan CP hingga sampai pengaluran teknis di dalam ruang kelas. Hal ini untuk meninjau kembali terkait apakah guru menganalisis CP sudah cukup fleksibel untuk dibuat tujuan pembelajaran yang lebih konkret dan apakah muatan dalam CP benar-benar esensial yang diperlukan peserta didik, serta mendiskusikan apa yang dapat membantu guru untuk lebih memahami CP. Oleh karena itu, seiring dengan nantinya ketetapan Kurikulum Merdeka sebagai kurikulum nasional, maka regulasi terkait isi CP di 2024 juga disesuaikan.

2. Muatan Pembelajaran

Seperti yang telah disampaikan sebelumnya, muatan pembelajaran pada PAUD dirumuskan secara terintegrasi dengan kompetensi yang ingin dibangun dalam bentuk Capaian Pembelajaran, sedangkan muatan pembelajaran pada jenjang Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah dirumuskan dalam bentuk mata pelajaran, dengan memperhatikan transisi PAUD ke SD di PAUD dan fase A.

Perubahan dalam mata pelajaran. Perubahan muatan pembelajaran dalam bentuk mata pelajaran merupakan salah satu upaya untuk mengakomodasi peserta didik untuk memiliki dan mengembangkan kompetensi dan karakter yang diperlukan di masa kini dan masa yang akan datang dengan waktu yang cukup. Seiring dengan tujuan tersebut, perubahan ini juga dilakukan sebagai upaya meningkatkan keselarasan pembelajaran antara satu jenjang dan jenjang berikutnya. Dengan penyesuaian muatan pembelajaran seperti status mata pelajaran (misalnya dari tidak wajib menjadi mata pelajaran wajib atau dianjurkan), perubahan tujuan mata pelajaran, perubahan atau pengurangan konten menjadi materi esensial saja, perkembangan peserta didik diharapkan dapat lebih optimal. Berikut adalah beberapa perubahan dalam mata pelajaran di Kurikulum Merdeka:

1. Perubahan nama mata pelajaran Pendidikan Pancasila.

Di Kurikulum Merdeka, terdapat perubahan nama mata pelajaran yang sebelumnya Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) menjadi Pendidikan Pancasila. Hal ini dilakukan sebagai akomodasi terhadap Peraturan Pemerintah Nomor 44 Tahun 2022 tentang Perubahan atas Peraturan Pemerintah No. 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan yang menggunakan istilah Pendidikan Pancasila.

2. Bahasa Inggris menjadi mata pelajaran wajib di SD.

Hal ini didorong oleh tiga hal: (1) bahasa Inggris sebagai kebutuhan seluruh anak Indonesia, (2) keselarasan kurikulum Bahasa Inggris, dan (3) pemerataan kualitas pembelajaran. Bahasa Inggris telah menjadi lingua franca atau basantara, termasuk untuk masyarakat di Asia Tenggara yang menggunakan bahasa ibu dan bahasa resmi yang berbeda-beda (Kickpatrick, 2010). Untuk dapat berkomunikasi

lintas budaya dan antarbangsa, memperluas pilihan tujuan studi lanjutan, serta berperan aktif sebagai masyarakat dunia, keterampilan Bahasa Inggris merupakan kebutuhan dasar yang perlu dimiliki seluruh anak Indonesia. Hal ini juga sesuai dengan komitmen Pemerintah untuk mengembangkan setiap dimensi dalam profil pelajar Pancasila termasuk berkebinekaan global.

Masalah keselarasan kurikulum Bahasa Inggris dalam kurikulum nasional juga menjadi salah satu pertimbangan yang mendorong anjuran kepada satuan pendidikan dan pemerintah daerah untuk mengajarkan mata pelajaran ini. Salah satu temuan evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan Pusat Kurikulum dan Perbukuan adalah kerancuan dalam kompetensi yang harus dicapai Peserta didik jenjang SMP. Tanpa ada pendidikan Bahasa Inggris di jenjang SD, mereka diharapkan untuk mencapai kompetensi yang sebenarnya merupakan kemampuan tahap menengah (*intermediate level*). Artinya, tanpa ada pembelajaran di level dasar (*basic level*), mereka langsung diharapkan mencapai level yang cukup kompleks. Ada dua opsi sebagai solusi dari masalah kesenjangan capaian kompetensi ini. Pertama, mengubah target Capaian Pembelajaran mata pelajaran Bahasa Inggris di jenjang SMP agar lebih sederhana. Opsi ini mengindikasikan penurunan standar kompetensi dan justru bertentangan dengan tujuan utama penguatan pendidikan Bahasa Inggris. Oleh karena itu, opsi ini tidak dipilih. Opsi kedua, dan merupakan opsi yang dipilih sebagai solusi, adalah menyediakan pendidikan Bahasa Inggris level dasar di jenjang SD.

Mengajarkan Bahasa Inggris sejak dini dengan kebijakan, perencanaan, dan penyelenggaraan yang dirancang dengan hati-hati akan mendorong penguatan fondasi Bahasa Inggris. Kajian menunjukkan bahwa manfaat utama mengajarkan Bahasa Inggris di jenjang SD antara lain adalah terbangunnya rasa percaya diri untuk menggunakan Bahasa Inggris sekaligus membangun kesadaran global dan kompetensi antarbudaya (Singleton, D., 2003, Harmer, J., 2012, Moon, J, 2005). Dengan demikian, mata pelajaran ini tidak sekadar mengajarkan teknik dan keterampilan berbahasa Inggris, tetapi juga mengembangkan wawasan global di mana peserta didik dapat lebih mudah memahami perbedaan budaya sehingga terbangun sikap toleran.

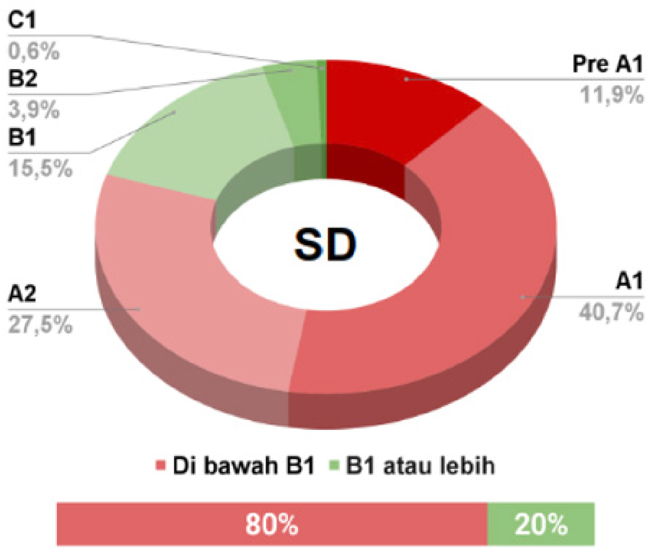
Kemampuan berbahasa Inggris juga berpotensi untuk menjadi faktor yang berkontribusi pada kesenjangan kualitas belajar antar peserta didik dan antarsatuan pendidikan. Saat pembelajaran dari rumah di masa pademi COVID-19 dilaksanakan, sumber pembelajaran dalam jaringan sangat dibutuhkan baik oleh pendidik maupun oleh peserta didik. OECD (2020c) melakukan pendataan sumber-sumber pembelajaran daring dari berbagai negara dan dikembangkan oleh pemerintah dan masyarakat, yang dapat diakses secara terbuka. Namun demikian, mayoritas sumber belajar yang telah dikurasi kualitasnya tersebut menggunakan Bahasa Inggris sebagai bahasa pengantarnya. Sehingga, ketika guru dan peserta didik kurang memiliki kemampuan Bahasa Inggris, sumber-sumber belajar yang sebenarnya berpotensi untuk memitigasi ketertinggalan pembelajaran (learning loss) tetap tidak dapat diakses. Sementara untuk satuan pendidikan yang telah menyelenggarakan pembelajaran Bahasa Inggris, sumber-sumber belajar tersebut dapat diakses dengan lebih leluasa. Oleh karena itu, menguatkan kemampuan berbahasa Inggris pada mayoritas sekolah dasar di Indonesia

diharapkan dapat memperkecil kesenjangan kualitas belajar. Hal ini juga senada dengan cita-cita untuk mewujudkan peserta didik yang memiliki semangat pelajar sepanjang hayat. Tidak dapat dipungkiri bahwa literatur dan referensi yang berkualitas untuk mempelajari berbagai hal kebanyakan diterbitkan dalam bahasa Inggris, sehingga penguasaan berbahasa Inggris menjadi salah satu modal utama peserta didik untuk dapat terus belajar sepanjang hidupnya.

Di beberapa kabupaten/kota proporsi SD yang mengajarkan mata pelajaran Bahasa Inggris cukup tinggi. Di beberapa kabupaten/kota tersebut, bahasa Inggris merupakan mata pelajaran yang diwajibkan sebagai muatan lokal. Dengan demikian, beberapa pemerintah daerah sudah melakukan inisiatif untuk menguatkan Bahasa Inggris di jenjang SD. Sementara itu, di DKI Jakarta Bahasa Inggris tidak menjadi satu mata pelajaran tersendiri, melainkan terintegrasi dalam muatan lokal Pendidikan Lingkungan dan Budaya Jakarta (PLBJ).

Data empiris menunjukkan bahwa proporsi SD yang sudah mengajarkan mata pelajaran Bahasa Inggris masih relatif rendah. Menurut studi yang dilakukan PSKP terhadap 492 satuan pendidikan jenjang SD, alasan terbesar satuan pendidikan belum menyelenggarakan pelajaran bahasa Inggris terutama karena belum memiliki guru Bahasa Inggris (41,27%), belum ada arahan kebijakan (27,51%), masih fokus pada keterampilan dasar peserta didik (seperti literasi dan numerasi) (14,02%), pengajaran bahasa Inggris belum menjadi prioritas (7,14%), perangkat ajar belum memadai (4,50%), dan alasan lainnya (5,56%) (PSKP, 2023).

Selain itu, studi tersebut juga menemukan bahwa kompetensi guru dalam mengajarkan mata pelajaran bahasa Inggris masih perlu ditingkatkan karena terdapat 80% guru masih berada di level A2 (elementary)/kurang.
Tes tersebut dilakukan kepada guru untuk mengetahui kemampuan bahasa Inggris secara umum, namun dan tidak mencakup kemampuan speaking dan metode mengajar bahasa Inggris secara efektif (PSKP, 2023).



CEFR* level (Nilai maksimum 600)

Pre-A1	: Pre-Beginner → Skor < 100
A1	: Beginner → Skor 100-199
A2	: Elementary → Skor 200-299
B1	: Intermediate → Skor 300-399
B2	: Upper Intermediate → Skor 400-499
C1	: Advanced → Skor 500-599
C2	: Proficient → Skor > 599

*) *Common European Framework of Reference for Languages*

Gambar 4.3. Nilai Tes KemampuanBahasa Inggris Guru SD

Namun demikian, guru maupun kepala sekolah setuju pentingnya bahasa Inggris sebagai mata pelajaran utama dalam kurikulum. Mayoritas kepala sekolah (96% responden) mengakui pentingnya pengajaran bahasa Inggris sebagai mata pelajaran utama dalam kurikulum. Sementara itu, 95% guru juga menyatakan setuju terhadap rencana kebijakan bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib di SD.

Selain itu, guru juga setuju bahwa bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib perlu segera diimplementasikan secara bertahap. Para guru mengakui beberapa manfaat signifikan yang mungkin dihasilkan dari kebijakan ini. Salah satunya adalah kemampuan berbahasa Inggris yang memadai bagi lulusan SD, yang memungkinkan mereka mengikuti berbagai kompetisi dan memperkuat minat belajar bahasa Inggris. Pengajaran bahasa Inggris sejak dini di SD juga dipandang esensial untuk membentuk dasar kemampuan berbahasa yang akan berperan penting dalam pendidikan lanjutan.

Berdasarkan hasil studi di atas, Kemendikbudristek mengembangkan peta jalan pendidikan Bahasa Inggris yang merumuskan strategi untuk menyiapkan bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib, termasuk penyiapan tenaga pendidik dan berbagai pendukung pembelajaran lainnya. Dengan demikian, dalam jangka waktu menengah, mata pelajaran ini akan menjadi mata pelajaran

wajib di SD. Implementasi diwajibkannya mata pelajaran bahasa Inggris dimulai pada tahun ajaran 2027/2028. Ini dilakukan untuk memberikan waktu bagi satuan pendidikan mempersiapkan diri dan bertransisi. Selama proses ini, kementerian menyediakan pelatihan guru yang akan mengajar dan pemerintah daerah bertanggung jawab mendukung proses transisi melalui penyediaan guru bahasa Inggris pada jenjang SD/MI dalam masa peralihan. Satuan pendidikan yang telah merasa siap juga dapat mulai mengajarkan mata pelajaran bahasa Inggris sebelum diwajibkan pada tahun ajaran yang telah ditetapkan. Diwajibkannya bahasa Inggris di SD dimulai dari fase B. Hal ini berdasarkan pertimbangan bahwa pada fase A, sebagian peserta didik masih berada pada tahap penyesuaian penggunaan bahasa daerah/bahasa ibu dengan bahasa Indonesia dalam pembelajaran. Selain itu, pada fase B kemampuan fondasi peserta didik sudah relatif baik karena telah menguasai kemampuan membaca, menulis, dan berhitung yang cukup sehingga akan memudahkan pembelajaran bahasa Inggris yang dilakukan (PSKP, 2023).

3. Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) di jenjang SD

IPAS merupakan mata pelajaran yang ditujukan untuk membangun kemampuan literasi sains dasar. Muatan ini merupakan fondasi untuk menyiapkan peserta didik mempelajari ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial yang lebih kompleks di jenjang SMP. Ketika mempelajari lingkungan sekitarnya, peserta didik di jenjang SD melihat fenomena alam dan sosial sebagai suatu fenomena yang terintegrasi, dan mereka mulai berlatih membiasakan diri untuk mengamati atau mengobservasi, mengeksplorasi, dan melakukan kegiatan yang mendorong kemampuan inkuiri lainnya yang sangat penting untuk menjadi fondasi sebelum mereka mempelajari konsep dan topik yang lebih spesifik di mata pelajaran IPA dan IPS yang akan mereka pelajari di jenjang SMP.

Pembelajaran berbasis inkuiri merupakan pendekatan di mana peserta didik ditantang untuk mengumpulkan dan menganalisis informasi, kemudian melakukan reviu berdasarkan pengetahuan yang dimiliki, mencari keterkaitan, mengenali pola dan secara perlahan membangun pemahaman akan suatu konsep. Dalam pendekatan ini, pendidik berperan sebagai fasilitator untuk membangun pemahaman peserta didik. Dengan pendekatan inkuiri, peserta didik secara bertahap dan mandiri membangun pemahaman dan memperdalam prinsip-prinsip yang sedang dipelajari (Murdoch, 2015, Constantinou dkk., 2018). Bila merujuk pada teori perkembangan anak yang dipakai dalam pengembangan Kurikulum Merdeka, maka usia SD merupakan masa strategis untuk mengembangkan kemampuan inkuiri anak. Mata pelajaran IPA dan IPS dijadikan satu menjadi Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial (IPAS) karena dasar dari kedua mata pelajaran ini adalah pengembangan keterampilan inkuiri atau dikenal juga sebagai kemampuan berpikir ilmiah.

Selain itu, tidak dapat dipungkiri bahwa berbagai masalah di dunia ini sering kali tidak dapat dipecahkan hanya dari sudut pandang satu bidang ilmu tertentu. Untuk keberlanjutan planet bumi ini, maka masalah perlu dipecahkan dengan mempertimbangkan aspek alam, ekonomi, sosial, dan kesejahteraan manusia (Atkisson, 2008). Saat membahas tentang dampak perilaku manusia terhadap lingkungan, atau dampak iklim dan peristiwa geologi terhadap manusia, misalnya. Untuk

membantu anak berpikir secara holistik, belajar berpikir dari berbagai perspektif dan mengembangkan kemampuan inkuiri mereka, serta untuk mengurangi beban jam belajar peserta didik, maka pelajaran IPA dan IPS pada Fase B dan C dijadikan satu menjadi IPAS.

4. Informatika menjadi mata pelajaran wajib di jenjang SMP

Informatika yang sebelumnya merupakan mata pelajaran pilihan dalam Kurikulum 2013 menjadi wajib di Kurikulum Merdeka. Pertimbangan utamanya adalah karena literasi digital yang banyak dipelajari melalui mata pelajaran Informatika menjadi kebutuhan penting saat ini. Hal ini dapat sangat dilihat pada masa pandemi dimana guru dan peserta didik yang memiliki literasi digital yang baik dapat lebih mudah melakukan penyesuaian pembelajaran. Selain itu, Informatika mengajarkan keterampilan yang tidak hanya relevan untuk pengguna komputer dan teknologi digital, tetapi juga kemampuan berpikir komputasi (*computational thinking*) yang membangun keterampilan menyelesaikan masalah (*problem solving*), berpikir logis, sistematis, mengolah dan menggunakan data, serta kemampuan berpikir sistem (*system thinking*). Mengingat pentingnya kemampuan tersebut untuk mengembangkan literasi dan numerasi, maka mata pelajaran Informatika, yang sebelumnya merupakan mata pelajaran pilihan dalam Kurikulum 2013, mulai diwajibkan dalam Kurikulum Merdeka di jenjang SMP dan SMA Kelas X, dan kemudian menjadi salah satu mata pelajaran pilihan di kelas XI dan XII.

Pertimbangan mewajibkan mata pelajaran Informatika juga didasari oleh data empiris yang telah diperoleh melalui uji coba implementasi kurikulum dalam Program Sekolah Penggerak (PSP). Dari 573 satuan SMP yang mengikuti PSP untuk kelas VII pada Tahun Ajaran 2021/2022, sebanyak 542 (sekitar 95%) SMP mengajarkan mata pelajaran Informatika di sekolah mereka. Tingginya angka tersebut mengindikasikan bahwa mewajibkan Informatika di jenjang SMP adalah kebijakan yang siap diimplementasikan. Namun demikian, perlu diperhatikan juga 5% sisanya yang belum siap untuk mengajarkan Informatika. Masalah yang dihadapi satuan pendidikan yang belum mengajarkan mata pelajaran Informatika tersebut adalah tidak ada guru yang siap untuk mengampu mata pelajaran Informatika.

Menghadapi situasi kurangnya guru Informatika di jenjang SMP, Pemerintah menetapkan keputusan bahwa mata pelajaran Informatika SMP dan SMA Kelas X dapat diampu oleh guru yang mempunyai kualifikasi akademik atau sertifikat pendidik bidang ilmu komputer, informatika, MIPA, atau guru yang selama ini mengampu Bimbingan TIK (Kepmendikbudristek Nomor 162 Tahun 2021 tentang Program Sekolah Penggerak). Keputusan tersebut sesuai dengan prinsip fleksibilitas, namun tetap memperhatikan kualitas pembelajaran yang berfokus pada penguatan kompetensi. Perancangan kurikulum Informatika untuk SMP dan SMA Kelas X pun dilandasi dengan kesadaran akan adanya tantangan ketersediaan guru ini. Untuk membantu guru yang relatif baru mengajar mata pelajaran ini, pemerintah menyediakan buku panduan guru dan beragam contoh silabus/alur pembelajaran serta modul ajar.

5. Perubahan orientasi mata pelajaran PJOK.

Seiring dengan penetapan Pendidikan Kesehatan sebagai salah satu isu prioritas yang diterapkan lintas mata pelajaran, maka dilakukan kajian kembali terkait CP PJOK. Kegiatan ini melibatkan akademisi (Pendidikan Olahraga, Kesehatan Masyarakat), guru,

praktisi kesehatan (dokter spesialis kedokteran olahraga). Tujuan utama dari Pendidikan Kesehatan adalah agar peserta didik mampu mengambil keputusan terkait kesehatan untuk diri dan lingkungan sekitarnya menjadi sehat dan bugar secara fisik, mental, dan sosial. Peserta didik juga memahami jati dirinya sehingga dapat membentuk citra diri yang baik untuk meningkatkan harga dirinya, sehingga dilakukan penyesuaian dalam elemen untuk memberikan orientasi pada capaian di dalamnya dan mengintegrasikan isu kesehatan. Perubahan ini akan diakomodasi dengan membuat buku siswa PJOK dengan mengintegrasikan kesehatan dan menyusun modul ajar yang bervariasi dan mencakup elemen hidup aktif dan sehat.

6. Muatan lokal dapat dikembangkan dalam bentuk yang lebih beragam.

Muatan lokal tidak harus menjadi satu mata pelajaran yang berdiri sendiri. Kebijakan dalam Kurikulum Merdeka kemudian disesuaikan berdasarkan hal tersebut, di mana muatan lokal dapat diajarkan melalui tiga cara yang dapat dipilih oleh satuan pendidikan, yaitu mengintegrasikan muatan lokal ke dalam mata pelajaran yang sudah ada, mengintegrasikan muatan lokal ke dalam projek penguatan profil pelajar Pancasila, atau mengembangkan mata pelajaran khusus muatan lokal seperti halnya dalam Kurikulum 2013. Pilihan ini diberikan kepada satuan pendidikan dan/atau pemerintah daerah agar mereka dapat mempertimbangkan kebutuhan peserta didik.

Pembebasan pengaturan muatan lokal ini sesuai dengan prinsip fleksibel. Menyadari bahwa setiap daerah dan satuan pendidikan memiliki visi misi pendidikan yang mungkin berbeda dengan daerah/satuan pendidikan lainnya, maka menjadi wewenang daerah untuk menentukan bagaimana muatan pelajaran yang berbasis pada konteks lokal tersebut diorganisir dan diajarkan kepada peserta didik. Berdasarkan umpan balik yang diperoleh dari uji coba kurikulum ini di Sekolah Penggerak, sebagian besar sekolah mengajarkan muatan lokal sebagai mata pelajaran tersendiri karena telah diatur oleh pemerintah daerah masing-masing, dan sisanya mengintegrasikan muatan lokal dalam mata pelajaran lain atau dalam projek penguatan profil pelajar Pancasila.

Harapannya dengan pengaturan muatan lokal yang lebih leluasa, satuan pendidikan juga dapat memaknai muatan lokal secara lebih luas, yaitu terkait muatan dan proses pembelajaran tentang potensi dan keunikan lokal, sehingga berbagai bidang seperti bahasa, ekonomi, kesenian, olahraga, dan lain-lain dapat dieksplorasi di dalamnya. Pengaturan muatan lokal juga hendaknya sesuai dengan semangat Kurikulum Merdeka untuk tidak menambahkan beban capaian yang begitu banyak pada peserta didik namun disesuaikan dengan tujuan untuk mengenal lingkungan alam, sosial, budaya, dan spiritual di daerahnya dan melestarikan bahkan mengembangkan keunggulan dan kearifan daerah.

7. Perubahan spektrum keahlian di SMK.

Perkembangan teknologi dan perubahan pengorganisasian tugas di tempat kerja, termasuk khususnya terkait Revolusi Industri 4.0 terjadi cukup signifikan sehingga pengorganisasian pembelajaran kompetensi kejuruan di SMK juga perlu disesuaikan. Demikian pula skala usaha/industri dimana lulusan bekerja juga berpengaruh pada komponen kompetensi kerja yang harus dimiliki oleh karyawan dengan taksonomi okupasi yang sama. Pengorganisasian pembelajaran ke dalam spektrum keahlian di SMK dengan begitu perlu disesuaikan dan disederhanakan strukturnya sekaligus dibuka peluang bagi variasi kandungan paket-paket kompetensi kerja (*skill sets*) program keahlian/

konsentrasi keahlian antar sekolah untuk mengakomodasikan variasi kebutuhan *skill sets* partner industri yang menjadi tujuan kerja kebanyakan para lulusannya.

8. Pemilihan Mata Pelajaran di SMA dan SMK

Memberikan pilihan terkait mata pelajaran kepada satuan pendidikan dan peserta didik merupakan salah satu strategi yang dianjurkan untuk menghindari kepadatan kurikulum dan sejalan dengan prinsip fleksibilitas (OECD, 2020a). Dalam Kurikulum Merdeka, memberikan pilihan mata pelajaran juga mencerminkan semangat Merdeka Belajar yang memberikan fleksibilitas dan otonomi lebih besar kepada satuan pendidikan dan peserta didik. Pilihan ini juga makin menguatkan wewenang satuan pendidikan untuk mengembangkan kurikulum yang sesuai dengan konteks, karakteristisk, serta kebutuhan belajar peserta didik.

Dari perspektif teori belajar (Eggen & Kauchak, 2016; Woolfolk, 2017), memberikan pilihan kepada peserta didik merupakan strategi untuk membangun kompetensi untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat (*lifelong learner*). Dengan memilih, peserta didik belajar untuk memegang kendali atas proses belajarnya secara mandiri, termasuk menentukan tujuan personal, memotivasi diri untuk belajar, menyusun strategi, dan berperilaku yang mengarah pada pencapaian tujuan tersebut. Woolfolk (2017) menekankan bahwa *choice*, atau kesempatan untuk menentukan pilihan, adalah hal yang sangat penting dalam membangun kemampuan belajar secara mandiri (*self-regulated learning*). Dengan demikian, kurikulum perlu memberikan kesempatan untuk memilih kepada peserta didik sesuai dengan minat, bakat, dan aspirasi masing-masing.

Beberapa mata pelajaran perlu menjadi mata pelajaran wajib atas pertimbangan perannya dalam mencapai Tujuan Pendidikan Nasional, membangun jati diri bangsa, serta perannya dalam mengembangkan kompetensi yang fundamental untuk hidup secara produktif sebagai warga negara (Porter & Polikoff, 2008). Atas pertimbangan tersebut, dalam Kurikulum Merdeka beberapa mata pelajaran diwajibkan di seluruh jenjang dan jenis pendidikan, sementara beberapa mata pelajaran, terutama di SMA/MA, dapat menjadi pilihan yang disesuaikan dengan minat, bakat, aspirasi, serta kemampuan peserta didik. Pemilihan mata pelajaran oleh peserta didik diatur berdasarkan beberapa disiplin ilmu. Dalam Kurikulum Merdeka, peserta didik SMA/MA menentukan pilihan mata pelajaran yang terdapat dalam disiplin ilmu MIPA, IPS, Bahasa, dan Prakarya & Vokasi, dan memungkinkan satuan pendidikan mengembangkan mata pelajaran lainnya dan dari disiplin ilmu lainnya sesuai sumber daya yang tersedia.

Menelusuri sejarah sistem penjurusan/peminatan di jenjang SMA sejak setelah kemerdekaan Republik Indonesia, sistem ini telah diterapkan dengan menggunakan tipologi yang sama, yaitu disiplin ilmu yang pada umumnya dibagi menjadi jurusan/kelompok atau program peminatan: Bahasa, IPA (atau disebut sebagai Ilmu Pasti dan Ilmu Alam pada Kurikulum 1950), dan IPS.

1950
- SMA dikategorikan menjadi 3 bagian, SMA jurusan A (Bahasa), SMA jurusan B (Ilmu Pasti dan Ilmu Alam), dan SMA jurusan C (Ilmu Sosial)

1952
- Penjurusan dimulai kelas 10
- Dikategorikan menjadi 3 bagian, SMA jurusan A (Sastra), SMA jurusan B (Ilmu Pasti dan Ilmu Alam), dan SMA jurusan C (Yuridis-ekonomis)

1961
- Penjurusan dimulai kelas 11
- Dikategorikan menjadi 4 program penjurusan, yaitu jurusan Budaya, Sosial, Ilmu pasti, dan Ilmu Pengetahuan

1964
- Terdapat 4 jurusan di SMA, yaitu Budaya, Sosial, Ilmu Pasti, dan Ilmu Pengetahuan Alam

1968
- Penjurusan dimulai di kelas 10 semester 2
Dibagi menjadi 3 program penjurusan, yaitu Ilmu Pengetahuan Alaman (IPA), Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) dan jurusan Bahasa

1975
- Penjurusan dimulai di kelas 10 semester 2
Dibagi menjadi 3 program penjurusan, yaitu Ilmu Pengetahuan Alaman (IPA), Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) dan jurusan Bahasa

1984
- Program Pilihan dimulai saat naik ke kelas 11
- Jurusan dinyatakan dalam program A dan B
- A1, penekanan pada mata pelajaran Fisika; A2, penekanan pada mata pelajaran Biologi; A3, penekanan pada mata pelajaran Ekonomi; A4, penekanan pada mata pelajaran Bahasa dan Budaya; B, Penekanan keterampilan kejuruan

1994
- Penjurusan dimulai di kelas 12
- Dibagi menjadi 3 program, yaitu IPA, IPS, dan Bahasa

2004
- Penjurusan dimulai di kelas 11
- Dibagi menjadi 3 program, yaitu Ilmu Alam, Sosial, dan Bahasa

2006
- Penjurusan dimulai di kelas 11
- Dibagi menjadi 3 program, yaitu IPA, IPS, dan Bahasa

2013
- Penjurusan dimulai di kelas 10
- Dibagi menjadi 3 program, yaitu IPA, IPS, dan Bahasa

Kurikulum Merdeka
- Pemilihan mata pelajaran dari kelompok mata pelajaran pilihan dimulai di kelas 11
- Peserta didik dapat memilih 4-5 mata pelajaran dari 7 mata pelajaran yang disediakan satuan pendidikan sesuai dengan bakat, minat, dan kemampuan

Gambar 4.4. Sejarah peminatan di Indonesia

Sumber: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kemendikbud, 2017

Perubahan kurikulum nasional dari waktu ke waktu tidak banyak mengubah tipologi ini meskipun ada pembagian yang lebih detail, misalnya pada Kurikulum 1984 yang memisahkan antara penekanan pada mata pelajaran Fisika (program A1) dan Biologi (program A2) dari disiplin ilmu pengetahuan alam. Mekanisme pemilihannya juga sama, yaitu setiap individu mengikuti satu program. Setiap program memiliki jalur masing-masing, dan peserta didik tidak dapat belajar lintas jalur. Dalam Kurikulum 2013, peserta didik boleh mengambil mata pelajaran lintas minat, namun pada hakikatnya mereka tetap dikategorikan masuk dalam salah satu program peminatan. Sebagai contoh, peserta didik dari program IPA dapat mengikuti satu mata pelajaran dari program IPS. Namun demikian, peserta didik tersebut tetap dianggap sebagai Peserta didik program IPA.

Indonesia memiliki sejarah panjang menerapkan sistem jalur (*tracking system*) pada jenjang SMA. Setelah peserta didik berada di suatu jalur (*track*) IPA, IPS, atau Bahasa, maka sulit bagi mereka untuk berpindah jalur. Akibatnya, program peminatan yang dipilih peserta didik (atau dipilihkan untuknya) dapat berdampak panjang hingga program studi yang dapat mereka akses di perguruan tinggi. Istilah *tracking system* merupakan metode yang digunakan untuk mengelompokkan peserta didik menurut kemampuannya, yang biasanya dinilai melalui laporan hasil belajar, tes, atau bahkan persepsi dirinya tentang kemampuannya (Arum, Beattie, & Ford, 2015). Meskipun program peminatan selama ini memberikan peluang kepada peserta didik untuk menentukan pilihan jalur yang akan mereka tempuh, namun sering kali proses seleksi dilakukan oleh sekolah karena peminat suatu program, biasanya IPA, terlalu banyak. Proses seleksi inilah kemudian yang secara empiris menjadikan program peminatan serupa dengan *tracking system*.

Sistem jalur yang diterapkan di banyak negara pada jenjang SMA melestarikan kesenjangan kesempatan pendidikan antarpeserta didik di sekolah sebab jalur-jalur tersebut pada kenyataannya tidak bernilai setara (Oakes cit. Arum dkk., 2015). Dalam konteks Indonesia, jalur atau peminatan IPA cenderung dinilai lebih baik daripada yang lain, dan hal ini bukan saja oleh peserta didik dan orang tua, tetapi juga oleh perguruan tinggi. Untuk masuk ke perguruan tinggi, lulusan dari peminatan IPA memiliki lebih banyak peluang untuk memilih program studi dan perguruan tinggi yang dituju (misalnya syarat masuk ke Akademi Militer adalah lulusan dari program peminatan IPA), diikuti dengan lulusan dari IPS, kemudian yang paling terbatas opsinya adalah lulusan dari Bahasa. Hal inilah yang mendorong kesenjangan kesempatan pendidikan karena jalur yang dipilih peserta didik, ataupun terpaksa ditempuh oleh peserta didik sebagai konsekuensi adanya seleksi, memengaruhi kesempatan belajar mereka berikutnya. Sistem jalur (*tracking system*) juga dikritik dapat membuat peserta didik merasa kemampuan akademiknya rendah. Akibatnya, terbangun pola pikir yang tidak bertumbuh (*fixed mindset*), yaitu percaya bahwa dirinya tidak dapat mencapai prestasi akademik sebagaimana teman-temannya di program peminatan yang dianggap lebih baik atau lebih bergengsi. Mereka yang tidak masuk program IPA kemudian merasa dirinya tidak berbakat Matematika, padahal kompetensi tersebut sebenarnya dapat dibangun (OECD, 2021).

Di sisi lain, peminatan merupakan pengembangan kurikulum yang memberikan fleksibilitas untuk peserta didik usia remaja yang sudah mulai mengeksplorasi minat, bakat, dan aspirasi mereka. Mereka mulai perlu mendalami bidang-bidang ilmu yang ingin mereka tekuni. Artinya, menghilangkan peminatan di jenjang SMA bukanlah opsi yang sejalan dengan prinsip pengembangan Kurikulum Merdeka yang fleksibel dan fokus pada kompetensi dan karakter. Oleh karena itu, dalam Kurikulum Merdeka peminatan ini tidak dihapuskan, namun sistemnya yang diubah.

Dalam Kurikulum Merdeka, peminatan dimulai pada kelas XI, berbeda dengan Kurikulum 2013, namun serupa dengan beberapa kurikulum nasional sebelumnya, misalnya Kurikulum 1984, Kurikulum 2004, dan Kurikulum 2006 (lihat Gambar 4.3.). Hal ini memberikan kesempatan untuk peserta didik terus mengeksplorasi minat, bakat, kemampuan, dan aspirasinya selama di SMA tanpa harus terburu-buru mengambil keputusan segera sebelum masuk SMA. Pada Kurikulum Merdeka, peserta didik memilih mata pelajaran pilihan sesuai dengan motivasi dirinya (minat, bakat, dan kemampuannya). Bedanya dengan kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya, dalam Kurikulum Merdeka peminatan tidak lagi menjadi program yang tersekat-sekat. Peserta didik memilih empat sampai lima mata pelajaran dari tujuh mata pelajaran yang disediakan oleh satuan pendidikan minimal dari dua kelompok mata pelajaran pilihan. Dengan kata lain, peserta didik tidak lagi memilih program melainkan memilih mata pelajaran, maka tidak ada lagi *track* atau jalur dimana peserta didik dikelompokkan.

Perubahan juga terjadi di SMK/MAK dan sederajat pada kelas XI dan XII. Peserta didik dapat memilih mata pelajaran pilihan berdasarkan renjana (*passion*) untuk pengembangan diri, baik untuk berwirausaha, bekerja pada bidangnya, maupun melanjutkan pendidikan. Mata pelajaran pilihan pada jenjang SMK dipelajari pada kelas XI dan XII dengan alokasi waktu 4 jam pelajaran per minggu pada kelas XI dan 6 jam pelajaran per minggu pada kelas XII. Mata pelajaran pilihan SMK meliputi pendalaman mata pelajaran konsentrasi keahlian, pilihan mata pelajaran lintas konsentrasi keahlian, pendalaman mata pelajaran akademik, dan pendalaman mata pelajaran pilihan di SMA/MA.

Dengan adanya keleluasaan untuk memilih mata pelajaran sesuai dengan minat, bakat, dan kemampuannya, peserta didik diharapkan dapat bertanggung jawab pada pilihannya. Keleluasaan memilih di sini juga diharapkan akan membuat peserta didik untuk makin terampil dalam mengoptimalkan potensi diri yang dimiliki dan dapat menyelesaikan setiap capaian pembelajaran sesuai dengan mata pelajaran pilihan yang dipilihnya

Kurikulum yang memberikan kesempatan peserta didik untuk memilih perlu dirancang dengan memperhatikan kesiapan satuan pendidikan serta karakteristik mata pelajaran. Memberikan pilihan mata pelajaran yang lebih beragam tentu membutuhkan sumber daya manusia guru serta infrastruktur yang lebih besar. Selain itu, sistem pemilihan mata pelajaran juga perlu dibangun di setiap sekolah dan guru, terutama guru BK yang diharapkan memainkan peranan baru dalam memfasilitasi

peserta didik untuk pemilihan mata pelajaran ini. Hal ini bukan perubahan yang sederhana, oleh karena itu pemerintah memberikan dukungan kepada satuan pendidikan, salah satunya dengan memberikan beberapa contoh-kebijakan dan panduan mekanisme pemilihan mata pelajaran yang dapat diadaptasi dan diadopsi oleh sekolah-sekolah, atau menjadi inspirasi bagi mereka dalam mengembangkan sistem tersebut.

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa perubahan struktur kurikulum secara umum selaras dengan prinsip perancangan kurikulum, di mana struktur kurikulum melanjutkan upaya yang telah dimulai pada kurikulum-kurikulum nasional sebelumnya yaitu fokus pada kompetensi dan karakter, fleksibel, merujuk pada hasil kajian, dan sedapat mungkin sederhana agar dapat diimplementasikan sesuai dengan kesiapan pendidik dan satuan pendidikan. Sesuai juga dengan prinsip perancangan kurikulum, apabila perubahan yang dibutuhkan adalah perubahan yang kompleks, maka opsi yang dipilih bukanlah menghindarinya, namun memberikan bantuan kepada pendidik untuk secara bertahap dapat mengimplementasikannya. Oleh karena itu, pemerintah perlu bergotong royong dengan pendidik, satuan pendidikan, dan masyarakat untuk mengembangkan contoh-contoh yang memandu pendidik untuk mengimplementasikan kurikulum ini. Di antara contoh-contoh yang dibutuhkan adalah beragam contoh projek penguatan profil pelajar Pancasila dan mekanisme pengaturan pemilihan mata pelajaran di SMA yang merupakan komponen yang baru dalam struktur Kurikulum Merdeka.

Transisi PAUD SD.

Kebaruan lainnya dalam Kurikulum Merdeka adalah terkait gerakan Transisi PAUD ke SD yang Menyenangkan. Transisi PAUD ke SD adalah proses di mana anak berpindah dari perannya sebagai peserta didik PAUD, menjadi peserta didik SD. Transisi yang efektif adalah saat anak tidak perlu melakukan terlalu banyak penyesuaian sebagai akibat dari perpindahannya. Urgensi dari transisi PAUD ke SD yang Menyenangkan dilatarbelakangi oleh pertimbangan berikut:

1. Laju perkembangan anak yang berbeda-beda. Banyak faktor yang mempengaruhi laju perkembangan anak. Gizinya saat bertumbuh, kesempatannya berinteraksi dan berkegiatan di rumah, kualitas pendidikan sebelumnya, dan masih banyak lagi.
2. Kesempatan belajar anak yang berbeda-beda. Tidak semua anak pernah mengikuti PAUD sehingga tidak mendapatkan haknya untuk dibangun kemampuan fondasinya.
3. Di mana pun titik berangkat anak, mereka memiliki hak untuk dibina kemampuan fondasinya, yaitu memiliki kemampuan fondasi agar dapat siap bersekolah dan menjadi pembelajar sepanjang hayat.

Transisi PAUD ke SD yang menyenangkan adalah suatu upaya yang ingin memastikan setiap anak, di mana pun titik berangkatnya, memiliki hak untuk dibina kemampuan fondasinya. Perlu diingat rujukan-rujukan internasional menyebutkan bahwa usia anak usia dini adalah hingga 8 tahun sehingga cakupannya berada di PAUD dan SD fase A. Kemampuan fondasi adalah enam kemampuan dasar yang disusun agar dapat dibangun secara berkesinambungan melalui kurikulum PAUD dan SD kelas awal.

Kemampuan fondasi juga merupakan bentuk pengenalan pertama terhadap nilai-nilai baik yang tertuang di dalam Profil Pelajar Pancasila. Rumusan kemampuan fondasi berdasarkan pada aspek perkembangan dan kemampuan yang dibutuhkan peserta didik untuk dapat berkegiatan di lingkungan belajar. Berikut uraian dari enam kemampuan fondasi:

1. Mengenal nilai agama dan budi pekerti
2. Kematangan emosi yang cukup untuk berkegiatan di lingkungan belajar
3. Keterampilan sosial dan bahasa yang memadai untuk berinteraksi sehat dengan teman sebaya dan individu lainnya
4. Pemaknaan terhadap belajar yang positif
5. Pengembangan keterampilan motorik dan perawatan diri yang memadai untuk dapat berpartisipasi di lingkungan sekolah secara mandiri.
6. Kematangan kognitif yang cukup untuk melakukan kegiatan belajar, seperti dasar literasi, numerasi serta pemahaman tentang hal-hal mendasar yang terjadi dalam kehidupan sehari-hari.

Dirumuskannya kemampuan fondasi juga sebagai upaya keselarasan antara kompetensi yang dibangun di PAUD dan SD, sehingga peserta didik yang baru masuk SD lebih mudah menyesuaikan dirinya dan mendapatkan kesan belajar yang menyenangkan. Hal ini merupakan hal yang sangat penting untuk peserta didik berproses menjadi pembelajar sepanjang hayat, dan merupakan upaya menindaklanjuti hasil evaluasi Kurikulum 2013 yang dianalisis kurang selaras antara yang dituju di satuan PAUD dan jenjang SD. Kemampuan fondasi juga bukanlah capaian pembelajaran baru, melainkan perlu dipahami sebagai kemampuan yang perlu dibina melalui pembelajaran di PAUD dan SD Fase A. Pembinaan kemampuan dilakukan dengan mengikuti struktur muatan pembelajaran yang digunakan di PAUD dan SD, serta dilaporkan di dalam laporan hasil belajar dengan mengikuti struktur kompetensi yang digunakan di PAUD dan SD. Kemampuan fondasi telah masuk ke dalam isi Capaian Pembelajaran PAUD, sehingga guru cukup melihat dan berupaya mendukung peserta didik mencapai CP. Sebagai dukungan lanjutan, unit utama yang membidangi standar, kurikulum, dan asesmen telah menyusun Panduan Pemetaan Kemampuan Fondasi dengan Konstruk Pembelajaran dan Aspek Perkembangan. Guru PAUD dan SD fase A dapat menggunakan panduan tersebut sebagai inspirasi muatan pembelajaran yang dapat digunakan untuk membangun kemampuan fondasi. Selain itu, diberikan juga dukungan pelatihan dan perangkat ajar bagi guru PAUD dan SD untuk dapat memahami lebih lanjut terkait transisi PAUD SD.

Karakteristik perubahan tiap jenjang

Berikut ini adalah ringkasan perubahan struktur kurikulum spesifik untuk setiap jenjang dan jenis pendidikan:

1. **PAUD:** Penyelarasan antara kompetensi dengan muatan pembelajaran dan asesmen, yang tujuannya untuk mendukung tercapainya perkembangan anak secara holistik sehingga kemampuan fondasi terpenuhi.
2. **SD/MI:** Penguatan fondasi literasi dan numerasi serta kemampuan berpikir secara inkuiri dengan mengintegrasikan ilmu pengetahuan alam dan ilmu pengetahuan sosial menjadi satu mata pelajaran, disebut IPAS (Ilmu Pengetahuan Alam dan Sosial). mata pelajaran Bahasa Inggris pada jenjang SD/MI mata pelajaran pilihan yang dapat diselenggarakan berdasarkan kesiapan Satuan Pendidikan sampai dengan tahun ajaran 2027/2028 dan beralih menjadi mata Pelajaran wajib pada tahun ajaran 2027/2028
3. **SMP/MTs:** Penguatan kompetensi teknologi digital termasuk kemampuan berpikir sistem dan komputasional melalui mata pelajaran Informatika yang diwajibkan.
4. **SMA/MA:** Peminatan tidak berupa program yang tersekat-sekat atau sistem jalur (*tracking system*) melainkan pemilihan mata pelajaran mulai kelas XI.
5. **SMK:** Struktur kurikulum yang lebih sederhana dengan dua kelompok mata pelajaran, yaitu Umum dan Kejuruan. Matematika dan Bahasa Inggris masuk dalam Kelompok Kejuruan dengan kontekstualisasi terhadap muatan kejuruan. Praktik kerja lapangan menjadi mata pelajaran wajib minimal 1 semester. Peserta didik dapat memilih mata pelajaran di luar program keahliannya.
6. **SLB:** Fasilitasi layanan pendidikan untuk peserta didik berkebutuhan khusus dilakukan sejak fase fondasi melalui TKLB. Kurikulum berfokus pada upaya intervensi dini dan kemandirian untuk meminimalisir hambatan anak dan mempersiapkan anak menuju jenjang selanjutnya. Program kebutuhan khusus disediakan sebagai penguatan pembelajaran yang disesuaikan dengan karakteristik Peserta didik untuk menguatkan kecakapan hidup dan kemandirian. Program kebutuhan khusus diberikan sejak jenjang PAUD hingga SMA/SMK berdasarkan hasil asesmen. Pemilihan keterampilan sejak kelas VIII difokuskan pada satu jenis keterampilan berdasarkan bakat, minat dan ketersediaan SDM di satuan pendidikan. Hal ini dimaksudkan agar peserta didik hambatan intelektual memiliki waktu yang lebih untuk dapat terampil dalam satu keahlian.
7. **Pendidikan Kesetaraan:** Satuan unit pembelajaran menggunakan sistem satuan kredit kompetensi (SKK). Struktur kurikulum pendidikan kesetaraan terdiri dari intrakurikuler berupa mata pelajaran kelompok umum dan kokurikuler berupa kelompok pemberdayaan dan keterampilan berbasis profil pelajar Pancasila.

3. Beban belajar

Beban belajar dirumuskan dalam bentuk alokasi waktu dalam 1 (satu) tahun pelajaran. Berbeda dengan Kurikulum 2013 yang mengatur jumlah jam pelajaran per minggu, Kurikulum Merdeka menetapkan target jam pelajaran yang terakumulasi dalam satu tahun. Hal ini dilakukan untuk memberikan keleluasaan kepada satuan pendidikan untuk mengatur jadwal kegiatan pembelajaran secara lebih fleksibel. Sebagai contoh, saat ini sebagian sekolah menggunakan sistem belajar dalam satuan semester, namun ada yang menggunakan sistem catur wulan dan sistem blok dengan rentang waktu yang berbeda. Perbedaan ini sedikit banyak mempengaruhi jumlah hari belajar per tahun. Pengurangan atau perubahan jumlah jam belajar juga dapat terjadi sebagai dampak dari situasi bencana yang terpaksa harus menghentikan kegiatan pembelajaran untuk beberapa waktu.

B. Kokurikuler

Kokurikuler adalah kegiatan pembelajaran yang dilaksanakan untuk penguatan, pendalaman, dan/atau pengayaan kegiatan Intrakurikuler dalam rangka pengembangan karakter dan kompetensi Peserta Didik. Kokurikuler dalam Kurikulum Merdeka dilaksanakan paling sedikit dalam bentuk projek penguatan profil pelajar Pancasila. Projek penguatan profil pelajar Pancasila merupakan pembelajaran kolaboratif lintas disiplin ilmu dalam mengamati, mengeksplorasi, dan/atau merumuskan solusi terhadap isu-isu atau permasalahan nyata yang relevan bagi Peserta Didik. Projek penguatan profil pelajar Pancasila tidak menggantikan pendekatan pembelajaran berbasis projek (project-based learning) yang sudah diterapkan oleh sebagian guru. Projek-projek tersebut bisa jadi berbasis mata pelajaran atau sebagai unit pelajaran terintegrasi dari dua atau lebih mata pelajaran. Guru tetap dapat meneruskan pembelajaran inkuiri yang mendukung penguatan dan pengembangan kompetensi tersebut.

Projek ini dirancang sebagai upaya untuk menguatkan tercapainya profil pelajar Pancasila. Rasional terkait adanya projek penguatan profil pelajar Pancasila yaitu pertama, untuk menguatkan pendidikan karakter, pembelajaran yang berorientasi penuh pada kompetensi fundamental dan karakter perlu menjadi bagian dari struktur kurikulum agar mendapatkan perhatian penuh baik dari pendidik maupun peserta didik (OECD, 2020a). Kedua, projek penguatan profil pelajar Pancasila yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengeksplorasi isu-isu kontemporer seperti masalah lingkungan/pemanasan global dan gaya hidup berkelanjutan, kebinekaan dan toleransi, kesehatan fisik dan mental termasuk kesejahteraan diri (*wellbeing*), dan sebagainya. Namun demikian, isu-isu ini tidak diajarkan sebagai mata pelajaran tersendiri dan menambah beban belajar, melainkan sebagai unit pembelajaran yang interdisipliner, tanpa terikat dengan Capaian Pembelajaran

mata pelajaran ataupun materi yang sedang dipelajari dalam mata pelajaran. Projek ini pun tidak menambah jam pelajaran. Total jam pelajaran yang ditempuh Peserta didik sama dengan Kurikulum 2013. Bedanya, projek dalam Kurikulum Merdeka mengambil waktu sekitar 20 hingga 30% dari total jam pelajaran per tahun. Dengan demikian, meskipun kompetensi dan karakter dikuatkan, muatan pelajaran atau konten tidak bertambah, sesuai dengan prinsip perancangan kurikulum.

Projek penguatan profil pelajar Pancasila memberikan kesempatan kepada Peserta didik untuk mengeksplorasi suatu topik, isu, atau masalah tanpa ada sekat-sekat disiplin ilmu atau batasan antar mata pelajaran. Hal ini dinilai sangat sesuai untuk pengembangan kompetensi Abad 21 serta nilai-nilai atau karakter (OECD, 2018) sesuai dengan apa yang dirumuskan dalam profil pelajar Pancasila. Ki Hadjar Dewantara (2013) juga menekankan bahwa mempelajari pengetahuan saja tidak cukup, peserta didik perlu menggunakan pengetahuan tersebut dalam kehidupan nyata, di mana mereka dapat berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya. Pendekatan pembelajaran yang mendekatkan peserta didik dengan dunia nyata tidak hanya berguna untuk menerapkan ilmu pengetahuan, tetapi juga menguatkan pemahaman peserta didik akan ilmu pengetahuan yang telah dipelajarinya, membangun minat belajar yang lebih mendalam, serta kepedulian terhadap lingkungan sekitarnya.

Pencapaian profil pelajar Pancasila tidak cukup hanya mengandalkan proses belajar-mengajar dalam program intrakurikuler. Pembelajaran intrakurikuler yang dilakukan secara rutin memiliki keterbatasan untuk menerapkan pembelajaran yang sangat kontekstual, dan intrakurikuler juga memiliki Capaian Pembelajaran yang harus dicapai sehingga tidak dapat fokus sepenuhnya pada nilai-nilai dalam profil pelajar Pancasila. Sementara itu, projek dilakukan di luar jadwal pelajaran rutin, lebih fleksibel dan tidak seformal kegiatan pembelajaran intrakurikuler, dan tidak harus berkaitan erat dengan Capaian Pembelajaran mata pelajaran apapun. Target capaiannya adalah profil pelajar Pancasila sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Situasi belajar yang seperti ini dinilai efektif untuk mendorong pengembangan karakter dan kompetensi yang mendalam (Miller, 2018). Sebagaimana diatur dalam intrakurikuler, kokurikuler juga memuat kompetensi, muatan pembelajaran, dan beban belajar.

1. Kompetensi

Kompetensi pada projek penguatan profil pelajar Pancasila mengacu pada dimensi profil pelajar Pancasila, yaitu peserta didik dengan ciri-ciri: beriman, bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa dan berakhlak mulia, mandiri, berkebinekaan global, bergotong royong, bernalar kritis, dan kreatif. Seperti yang telah disampaikan dalam bahasan terkait profil pelajar Pancasila, masing-masing dimensi memiliki alur perkembangan tiap fase. Satuan pendidikan dapat mengacu pada Keputusan kepala BSKAP No 9 Tahun 2022 tentang Dimensi, Elemen, dan Subelemen Profil Pelajar Pancasila pada Kurikulum Merdeka untuk jabaran kompetensi kokurikuler lebih lanjut.

2. Muatan Pembelajaran

Muatan pembelajaran pada projek penguatan profil pelajar Pancasila memuat tema utama projek penguatan profil pelajar Pancasila. Pemerintah menetapkan empat tema untuk PAUD, tujuh tema untuk Pendidikan Dasar dan Menengah, dan delapan tema untuk SMK. Tema-tema ini berkaitan dengan isu-isu kontemporer dan berdasarkan pada tujuan pembangunan berkelanjutan. Empat tema di PAUD yaitu; (1) Aku Sayang Bumi, yang bertujuan untuk mengenalkan peserta didik tentang pentingnya menjaga lingkungan; (2) Aku Cinta Indonesia, yang bertujuan membangun wawasan dan kebanggaan peserta didik terhadap keragaman budaya Indonesia, serta kebanggaan terhadap identitas dirinya sebagai warga negara indonesia; (3) Kita Semua Bersaudara, yang bertujuan membangun nilai-nilai budi pekerti yang diperlukan untuk dapat berinteraksi dengan teman sebaya, menghargai perbedaan, mampu berbagi dan bekerja sama; dan (4) Imajinasi dan Kreativitasku, yang bertujuan untuk membangun kemampuan peserta didik untuk bereksplorasi, berkreasi, dan berinovasi serta memiliki keluwesan berpikir. Tema di Pendidikan Dasar dan Menengah yaitu: (1) Gaya Hidup Berkelanjutan, yang berkaitan dengan masalah lingkungan dan perubahan iklim; (2) Bhineka Tunggal Ika, yang berkaitan dengan toleransi dan multikulturalisme masyarakat lokal, Indonesia, dan dunia; (3) Kearifan Lokal, yang berkaitan dengan pendalaman pengenalan budaya lokal dan perkembangannya; (4) Kewirausahaan, yang mengeksplorasi dan menumbuhkembangkan kreativitas dan budaya kewirausahaan; (5) Bangunlah Jiwa dan Raganya, berkaitan dengan membangun kesadaran pemeliharaan kesehatan fisik dan mental (kesejahteraan atau well being); (6) Rekayasa dan teknologi, yang berkaitan dengan kemampuan menyelesaikan masalah di masyarakat sekitarnya melalui inovasi dan penerapan teknologi; dan (7) suara demokrasi, yang berkaitan dengan pengembangan kemampuan menjadi warga negara dan dunia di alam demokrasi. Selain itu, khusus SMK ditambahkan tema wajib khusus yaitu kebekerjaan, yang berkaitan dengan eksplorasi menghubungkan berbagai pengetahuan yang telah dipahami dengan pengalaman nyata di keseharian dan dunia kerja.

Tema di PAUD memiliki benang merah dengan Dasmen. Tema Aku Sayang Bumi selaras dengan Gaya Hidup Berkelanjutan; Aku Cinta Indonesia selaras dengan Kearifan Lokal; Kita Semua Bersaudara selaras dengan Bhinneka Tunggal Ika; dan Imajinasi dan Kreativitasku selaras dengan Rekayasa dan Teknologi. Tema yang dijabarkan di atas berlaku untuk beberapa tahun ke depan dan dapat diganti oleh Pemerintah berdasarkan evaluasi dan relevansi tema dengan perkembangan zaman. Penjelasan lebih lanjut mengenai tema utama, perencanaan, dan pelaksanaan projek penguatan profil pelajar Pancasila disampaikan dalam panduan pengembangan projek penguatan Pancasila yang ditetapkan oleh pejabat pimpinan tinggi madya yang melaksanakan tugas di bidang Kurikulum.

3. Beban Belajar

Beban belajar pada projek penguatan profil pelajar Pancasila dirumuskan dalam bentuk alokasi waktu dalam 1 (satu) tahun pelajaran. Pada SD/MI, SMP/MTs, SMA/MA, SMK/MAK atau bentuk lain yang sederajat, projek penguatan profil pelajar Pancasila mengambil alokasi waktu 20-30% (dua puluh sampai dengan tiga puluh persen) dari total jam pelajaran selama 1 (satu) tahun. Alokasi waktu untuk setiap projek penguatan profil pelajar Pancasila tidak ditargetkan untuk sama. Satu projek dapat dilakukan dengan durasi waktu yang lebih panjang daripada projek yang lain. Hal ini sangat dipengaruhi oleh kedalaman minat peserta didik, topik sebagai penurunan dari tema yang dikembangkan, alur projek yang direncanakan, dan kesiapan satuan pendidikan. Secara pengelolaan waktu pelaksanaan, projek dapat dilaksanakan dengan menjumlah alokasi jam pelajaran projek dari semua mata pelajaran dan jumlah total waktu pelaksanaan masing-masing projek tidak harus sama.

Dalam 1 (satu) tahun ajaran, peserta didik mengikuti projek penguatan profil pelajar Pancasila yang dilakukan dengan ketentuan sebagai berikut:

1. 1 (satu) sampai dengan 2 (dua) projek dengan tema berbeda di PAUD;
2. 2 (dua) sampai dengan 3 (tiga) projek dengan tema berbeda di SD/MI/SDLB/ Paket A/ bentuk lain yang sederajat ;
3. 3 (tiga) sampai dengan 4 (empat) projek dengan tema berbeda di SMP/MTs/ SMPLB/Paket B/bentuk lain yang sederajat dan SMA/MA/SMALB/Paket C kelas X/ bentuk lain yang sederajat;
4. 2 (dua) sampai dengan 3 (tiga) projek dengan tema berbeda di kelas XI dan XII SMA/MA/SMALB/Paket C/bentuk lain yang sederajat;
5. 3 (tiga) projek dengan 2 (dua) tema pilihan dan 1 (satu) tema Kebekerjaan di kelas X, 2 (dua) projek dengan 1 (satu) tema pilihan dan 1 (satu) tema Kebekerjaan di kelas XI, dan 1 (satu) projek dengan tema Kebekerjaan di kelas XII SMK/MAK. Kelas XIII pada SMK program 4 (empat) tahun tidak mengambil projek penguatan profil pelajar Pancasila. Untuk SMK/MAK, projek penguatan profil pelajar Pancasila dapat dilaksanakan secara terpadu berkolaborasi dengan mitra dunia kerja, atau dengan komunitas/organisasi serta masyarakat.

C. Ekstrakurikuler

Ekstrakurikuler merupakan kegiatan pengembangan karakter dalam rangka perluasan potensi, bakat, minat, kemampuan, kepribadian, kerja sama, dan kemandirian peserta didik secara optimal yang dilakukan dengan bimbingan dan pengawasan satuan pendidikan. Setiap satuan pendidikan pada jalur formal wajib menyelenggarakan ekstrakurikuler untuk memberikan sarana pengembangan minat dan bakat peserta didiknya di luar kegiatan intrakurikuler dan kokurikuler, sedangkan pada satuan pendidikan anak usia dini dan pendidikan kesetaraan penyelenggaraan ekstrakurikuler bersifat opsional. Peserta didik mengikuti kegiatan ekstrakurikuler secara sukarela sesuai dengan minat dan bakatnya masing-masing.

1. Komponen Ekstrakurikuler

Visi dan misi merupakan landasan utama dalam pengembangan kegiatan ekstrakurikuler pada satuan pendidikan. Visi tersebut menggarisbawahi tujuan utama, yaitu berkembangnya potensi, bakat, minat, kemampuan, kepribadian, dan kemandirian peserta didik secara optimal melalui kegiatan di luar kegiatan intrakurikuler. Sementara misi kegiatan ekstrakurikuler mencakup penyediaan beragam kegiatan sesuai dengan kebutuhan dan minat peserta didik, memberikan kesempatan untuk mengekspresikan diri secara optimal melalui kegiatan mandiri atau berkelompok.

Dalam konteks fungsi dan tujuan, kegiatan ekstrakurikuler pada satuan pendidikan diarahkan untuk mencapai beberapa fungsi utama. Fungsi pengembangan membantu perkembangan peserta didik melalui perluasan minat, pengembangan potensi dan bakat, dan pembentukan karakter serta kepemimpinan. Fungsi sosial mengembangkan kemampuan dan tanggung jawab sosial peserta didik melalui pengalaman sosial, keterampilan sosial, dan internalisasi nilai moral. Fungsi rekreatif menekankan suasana yang rileks, menggembirakan, dan menyenangkan dalam kegiatan, menjadikan kehidupan sekolah menarik bagi peserta didik. Fungsi persiapan karier berfokus pada pengembangan kesiapan karier peserta didik melaluipengembangan kapasitas.

Tujuan pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler pada satuan pendidikan melibatkan peningkatan kemampuan kognitif, afektif, dan psikomotor peserta didik, serta pengembangan bakat dan minat, dan potensi mereka sebagai bagian dari pembinaan pribadi menuju pembinaan manusia seutuhnya. Dengan visi, misi, fungsi, dan tujuan yang jelas, kegiatan ekstrakurikuler diharapkan mampu memberikan kontribusi signifikan terhadap perkembangan holistik peserta didik.

2. Jenis dan Format Kegiatan

Beragam jenis kegiatan ekstrakurikuler menjadi bagian integral dari pengembangan peserta didik di satuan pendidikan. Krida mencakup kegiatan-kegiatan seperti Kepramukaan, Latihan Kepemimpinan Siswa (LKS), Palang Merah Remaja (PMR), Usaha Kesehatan Sekolah (UKS), Pasukan Pengibar Bendera (Paskibra), dan sejumlah kegiatan lainnya yang bertujuan untuk membentuk karakter, kepemimpinan, dan keterampilan sosial peserta didik. Karya ilmiah, seperti Kegiatan Ilmiah Remaja (KIR), menekankan pada pengembangan keilmuan dan kemampuan akademik melalui penelitian dan aktivitas berpikir kritis. Sementara itu, latihan olah-bakat dan olah-minat mencakup berbagai aspek, mulai dari pengembangan bakat olahraga, seni dan budaya, hingga kegiatan seperti pecinta alam, jurnalistik, teater, teknologi informasi dan komunikasi, serta rekayasa. Karakteristik, visi, misi, dan tujuan satuan pendidikan menjadi pertimbangan dalam penetapan ekstrakurikuler.

Pendidikan kepramukaan dalam Sistem Pendidikan Nasional diperkaya dengan pendidikan nilai-nilai gerakan pramuka dalam pembentukan kepribadian yang berakhlak mulia, berjiwa patriotik, taat hukum, disiplin, menjunjung tinggi nilai-nilai luhur bangsa, dan memiliki kecakapan hidup. Setiap peserta didik berhak ikut serta dalam pendidikan kepramukaan. Gerakan pramuka bersifat mandiri, sukarela, dan nonpolitis. Pendidikan kepramukaan selain sebagai ekstrakurikuler, dapat dilakukan melalui berbagai kegiatan seperti integrasi ke dalam kokurikuler dan kontekstualisasi dalam pembelajaran intrakurikuler. Pendidikan formal menyelenggarakan gugus depan untuk mendukung pendidikan kepramukaan.

Selain itu, kegiatan ekstrakurikuler juga dapat bersifat keagamaan, seperti pesantren kilat, ceramah keagamaan, baca-tulis Al-Qur'an, dan retret. Selain kategori tersebut, terdapat berbagai bentuk kegiatan ekstrakurikuler lainnya yang dapat menyesuaikan diri dengan kebutuhan dan minat peserta didik.

Adapun format pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler juga sangat bervariasi. Mulai dari format individual yang diikuti oleh peserta didik secara perorangan, format kelompok yang melibatkan kelompok-kelompok peserta didik, format klasikal yang diikuti oleh peserta didik dalam satu rombongan belajar, format gabungan antarrombongan belajar, hingga format lapangan yang melibatkan seorang atau sejumlah peserta didik dalam kegiatan di luar sekolah atau kegiatan lapangan. Dengan demikian, keberagaman jenis dan format kegiatan ekstrakurikuler dapat memberikan pengalaman belajar yang kaya dan mendalam bagi peserta didik.

3. Pengembangan Ekstrakurikuler

Pengembangan kegiatan ekstrakurikuler pada satuan pendidikan mengikuti prinsip-prinsip yang mendasari pendekatan holistik terhadap perkembangan peserta didik. Pertama, prinsip bersifat individual menggarisbawahi bahwa kegiatan ekstrakurikuler dikembangkan secara khusus sesuai dengan potensi, bakat, dan minat peserta didik masing-masing, menekankan keunikan setiap individu dalam pengembangan dirinya. Kemudian, prinsip bersifat pilihan menekankan pada kebebasan peserta didik untuk memilih dan mengikuti kegiatan ekstrakurikuler sesuai dengan minat mereka secara sukarela, menciptakan partisipasi yang berdasarkan kehendak dan kesenangan pribadi.

Selanjutnya, prinsip keterlibatan aktif mengajak peserta didik untuk terlibat secara penuh dalam kegiatan ekstrakurikuler sesuai dengan minat dan pilihan masing-masing, membangun keterlibatan yang lebih berarti dan produktif. Prinsip kesenangan menekankan bahwa kegiatan ekstrakurikuler harus dilaksanakan dalam suasana yang menggembirakan bagi peserta didik, menciptakan pengalaman yang menyenangkan dalam proses pengembangan diri mereka.

Selain itu, prinsip membangun etos kerja menunjukkan bahwa kegiatan ekstrakurikuler dikembangkan dan dilaksanakan dengan fokus pada membangun semangat peserta didik untuk berusaha dan bekerja dengan

baik serta giat. Terakhir, prinsip kemanfaatan sosial mengingatkan bahwa kegiatan ekstrakurikuler tidak hanya menguntungkan peserta didik secara pribadi, tetapi juga harus membawa manfaat sosial dan tidak melupakan kepentingan masyarakat secara keseluruhan. Dengan prinsip-prinsip ini, pengembangan kegiatan ekstrakurikuler diharapkan dapat memberikan kontribusi positif yang luas terhadap pembentukan karakter dan pengembangan potensi peserta didik.

Dalam pengembangan kegiatan ekstrakurikuler, satuan pendidikan memiliki tanggung jawab untuk memastikan kesesuaian antara kegiatan yang diselenggarakan dengan bakat dan minat peserta didik. Tahapan pengembangan melibatkan analisis sumber daya yang diperlukan, identifikasi kebutuhan, potensi, dan minat peserta didik, serta penetapan bentuk kegiatan yang disesuaikan dengan preferensi mereka. Langkah selanjutnya adalah mengelola sumber daya yang diperoleh sesuai dengan pilihan peserta didik atau mengarahkannya ke satuan pendidikan atau lembaga lain. Proses ini dilengkapi dengan penyusunan Program Kegiatan Ekstrakurikuler, yang menjadi bagian integral dari Rencana Kerja Sekolah.

Satuan pendidikan diwajibkan untuk menyusun program Kegiatan Ekstrakurikuler yang mencakup rasional dan tujuan umum, deskripsi setiap kegiatan, pengelolaan, pendanaan, serta evaluasi. Dalam proses pengembangan program ini, pertimbangan terhadap penggunaan sumber daya bersama di gugus/klaster sekolah menjadi kunci, dengan fasilitasi dari pemerintah provinsi atau pemerintah kabupaten/kota sesuai kewenangan mereka. Program tersebut disosialisasikan kepada peserta didik dan orangtua/wali pada awal setiap tahun pelajaran, memberikan gambaran komprehensif mengenai kegiatan ekstrakurikuler yang tersedia dan memungkinkan partisipasi serta dukungan dari seluruh komunitas pendidikan.

4. Pelaksanaan dan Asesmen Ekstrakurikuler

Pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler diatur melalui penjadwalan yang dibuat di awal tahun pelajaran oleh pembina dengan bimbingan kepala sekolah/madrasah atau wakil kepala sekolah/madrasah. Proses ini memastikan bahwa jadwal kegiatan ekstrakurikuler disusun dengan cermat, mengakomodasi berbagai aspek, dan tetap sejalan dengan kegiatan intra dan kokurikuler lainnya di sekolah. Dengan demikian, penjadwalan yang terencana dengan baik tidak hanya memastikan kelancaran pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler, tetapi juga meminimalkan potensi gangguan terhadap aktivitas pendidikan lainnya, menciptakan lingkungan yang kondusif dan terorganisir di sekolah.

Asesmen terhadap kinerja peserta didik dalam kegiatan ekstrakurikuler menjadi elemen penting yang memperkaya evaluasi mereka. Kriteria keberhasilan mencakup penilaian terhadap proses dan pencapaian kompetensi peserta didik dalam kegiatan ekstrakurikuler yang telah dipilihnya. Evaluasi ini bersifat kualitatif, memungkinkan untuk mendeskripsikan secara lebih rinci berbagai aspek perkembangan, partisipasi, dan prestasi peserta didik dalam kegiatan tersebut. Hasil asesmen ini kemudian dicantumkan dalam

raport, memberikan gambaran holistik tentang kontribusi dan perkembangan peserta didik di luar kurikulum formal. Dengan pendekatan asesmen kualitatif, sekolah dapat memberikan apresiasi yang lebih mendalam terhadap pencapaian dan potensi peserta didik dalam kegiatan ekstrakurikuler.

5. Valuasi, Daya Dukung, dan Pihak yang Terlibat

Evaluasi Kegiatan Ekstrakurikuler bertujuan untuk mengukur ketercapaian tujuan pada setiap indikator yang telah ditetapkan dalam perencanaan satuan pendidikan. Proses evaluasi ini melibatkan penilaian terhadap pencapaian setiap indikator yang dapat mencakup aspek partisipasi peserta, perkembangan keterampilan, dan dampak positif terhadap pengembangan pribadi peserta didik. Satuan pendidikan diharapkan untuk menyelidiki secara teliti indikator yang telah tercapai serta yang belum tercapai, sehingga dapat memahami faktor-faktor yang mempengaruhi kinerja kegiatan ekstrakurikuler. Berdasarkan hasil evaluasi ini, satuan pendidikan dapat merumuskan perbaikan dan rencana tindak lanjut guna mengoptimalkan efektivitas kegiatan di masa mendatang. Siklus evaluasi yang berkesinambungan menjadi pondasi untuk penyempurnaan dan peningkatan kualitas kegiatan ekstrakurikuler di satuan pendidikan.

Daya dukung pengembangan dan pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler melibatkan beberapa aspek yang menjadi landasan utama. Pertama, kebijakan satuan pendidikan memiliki peran sentral dalam menentukan arah dan penyebarluasan kegiatan ekstrakurikuler. Keberadaan kebijakan ini diatur dan ditetapkan dalam rapat satuan pendidikan, yang melibatkan komite sekolah/madrasah, sehingga dapat memberikan panduan dan dukungan untuk pengembangan dan implementasi kegiatan ekstrakurikuler secara menyeluruh.

Selanjutnya, ketersediaan pembina menjadi faktor kunci dalam mendukung pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler. Satuan pendidikan perlu memastikan adanya pembina yang berkualitas dan memiliki dedikasi tinggi untuk membimbing peserta didik dalam berbagai kegiatan. Kerja sama dengan pihak lain dapat menjadi solusi untuk memenuhi kebutuhan akan pembina yang memadai.

Terakhir, ketersediaan sarana dan prasarana satuan pendidikan juga menjadi aspek yang krusial. Fasilitas fisik, sosial, dan kultural yang memadai di satuan pendidikan mendukung proses pembelajaran dan pengembangan peserta didik melalui kegiatan ekstrakurikuler. Termasuk dalam kategori ini adalah lahan, gedung/bangunan, fasilitas olahraga, fasilitas kesenian, dan elemen prasarana lainnya yang mendukung kelancaran pelaksanaan kegiatan ekstrakurikuler. Dengan adanya daya dukung ini, satuan pendidikan dapat menciptakan lingkungan yang kondusif dan memberikan kontribusi positif terhadap perkembangan peserta didik melalui kegiatan ekstrakurikuler.

Berbagai pihak turut aktif terlibat dalam pengembangan Kegiatan Ekstrakurikuler di satuan pendidikan. Pertama, satuan pendidikan melibatkan kepala sekolah/madrasah, tenaga pendidik, tenaga kependidikan, dan pembina ekstrakurikuler untuk bersama-sama

mewujudkan keunggulan dalam berbagai kegiatan ekstrakurikuler. Mereka berkolaborasi untuk memaksimalkan pemanfaatan sumber daya yang dimiliki oleh tiap satuan pendidikan, menciptakan lingkungan yang kondusif untuk perkembangan peserta didik melalui kegiatan tersebut.

Komitmen dan dukungan dari komite sekolah/madrasah juga memegang peran penting dalam pengembangan kegiatan ekstrakurikuler. Sebagai mitra sekolah, komite memberikan dukungan, saran, dan kontrol yang konstruktif untuk mewujudkan keunggulan ragam kegiatan ekstrakurikuler. Kolaborasi antara sekolah dan komite menjadi pilar utama untuk menjamin keberhasilan dan kualitas kegiatan ekstrakurikuler di satuan pendidikan.

Selain itu, peran orangtua turut sangat signifikan dalam konteks ini. Dengan memberikan kepedulian dan komitmen penuh terhadap keberhasilan Kegiatan Ekstrakurikuler di satuan pendidikan, orangtua membantu menciptakan lingkungan pendidikan yang holistik dan mendukung pertumbuhan peserta didik tidak hanya dalam hal akademis, tetapi juga melalui berbagai kegiatan pengembangan diri di luar kurikulum formal. Dengan keterlibatan aktif dari semua pihak ini, pengembangan Kegiatan Ekstrakurikuler di satuan pendidikan dapat diarahkan menuju keberhasilan dan prestasi yang lebih besar.

05 Implementasi Kurikulum Merdeka

A. Prinsip dan Strategi Implementasi Kurikulum Merdeka

Indonesia telah mengalami beberapa kali pergantian kurikulum nasional. Seperti juga di banyak negara lainnya, perubahan kurikulum adalah salah satu strategi utama untuk merespons isu-isu krisis pembelajaran, terlepas dari isu spesifik yang dihadapi di masing-masing negara (Bjork, 2016; OECD, 2020). Perancangan strategi implementasi Kurikulum Merdeka perlu didasari pada pelajaran dari implementasi kurikulum yang pernah dilakukan baik di Indonesia maupun di negara lain. Selain itu, strategi implementasi Kurikulum Merdeka juga didasarkan pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang telah dijelaskan dalam Bab III, yaitu: (1) pengembangan kompetensi dan karakter; (2) fleksibel; dan (3) berfokus pada muatan esensial.

Berdasarkan prinsip-prinsip perancangan kurikulum, kerangka teori implementasi kurikulum, pembelajaran pada konteks pandemi COVID-19, serta berbagai pelajaran dari implementasi kurikulum yang telah dilakukan pada berbagai konteks, terdapat tiga prinsip kunci yang melandasi strategi implementasi Kurikulum Merdeka. *Pertama,* meskipun Kurikulum Merdeka diterapkan secara nasional, implementasinya bertahap dan tetap menjadi pilihan berdasarkan kesiapan masing-masing satuan pendidikan dalam jangka waktu tertentu. *Kedua,* implementasi kurikulum adalah proses belajar, sehingga seperti halnya peserta didik belajar sesuai dengan tahap capaian kompetensi mereka, satuan pendidikan dan pendidik juga mengimplementasikan kurikulum sesuai konteks lingkungannya. Dengan demikian, bentuk implementasi kurikulum tidak harus seragam untuk semua satuan pendidikan. *Ketiga,* bantuan dan dukungan implementasi kurikulum dilakukan secara komprehensif, sebagaimana sistem ekologi yang diadaptasi dari teori Bronfenbrenner (OECD, 2020) sehingga intervensi dilakukan untuk memengaruhi faktor yang langsung dan yang tidak langsung berkaitan dengan implementasi kurikulum.

1. Implementasi Kurikulum sebagai Pilihan

Dalam rangka pemulihan pembelajaran pascapandemi COVID-19, pada tahun ajaran 2022/2023 Kemendikbudristek menawarkan penerapan Kurikulum Merdeka sebagai salah satu dari tiga kerangka kurikulum yang dapat dipilih oleh satuan pendidikan. Ketiga pilihan tersebut adalah: (1) Kurikulum 2013 dengan Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD) utuh; (2) Kurikulum 2013 dengan Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar (KI-KD) yang disederhanakan atau yang biasa disebut juga dengan istilah kurikulum dalam kondisi khusus (kurikulum darurat); dan (3) Kurikulum Merdeka. Tidak ada satuan pendidikan yang ditunjuk

lalu diwajibkan untuk mengimplementasikan kurikulum ini, seperti pendekatan yang biasanya digunakan pada implementasi kurikulum nasional yang terdahulu. Satuan pendidikan diberikan keleluasaan untuk memilih dengan memanfaatkan otonomi dan *agency* yang mereka miliki untuk mengambil keputusan terkait kurikulum yang akan diterapkan pada tahun ajaran 2022/2023. Sementara untuk satuan pendidikan swasta, keputusan ini perlu disetujui oleh pihak yayasan. Pemerintah daerah (dinas pendidikan) berperan penting dalam mendukung keputusan yang diambil oleh satuan pendidikan. Kebijakan ini tetap dilanjutkan hingga tahun ajaran 2023/2024. Ketika ditetapkan sebagai kurikulum nasional, penerapan Kurikulum Merdeka tetap memberikan keleluasaan bagi satuan pendidikan untuk menerapkannya berdasarkan kesiapan masing-masing hingga tahun ajaran 2025/2026. Artinya, sebagian satuan pendidikan yang belum menerapkan kurikulum ini masih memiliki waktu persiapan dan belajar yang cukup sebelum menerapkan kurikulum baru.

Alasan pertama yang mendasari strategi implementasi ini adalah kondisi satuan pendidikan yang beragam. Sebagaimana telah dibahas di Bab Pendahuluan, bahwa krisis pembelajaran telah terjadi di banyak negara berkembang termasuk Indonesia. Kondisi tersebut kian memburuk ketika pandemi COVID-19, di mana satuan pendidikan dan pendidik mengalami dampak yang beragam. Sebagian satuan pendidikan telah berupaya untuk melakukan inovasi-inovasi pembelajaran semasa pandemi COVID-19. Satuan pendidikan yang demikian mungkin memiliki kesiapan untuk mengimplementasi perubahan kurikulum. Sementara sebagian satuan pendidikan lainnya yang mengalami kesulitan untuk memberikan layanan pembelajaran kepada peserta didik, mungkin akan terbebani dengan adanya suatu kebijakan baru. Bagi mereka, menambah kompleksitas baru pada kondisi yang sudah menyulitkan mereka mungkin bukan suatu keputusan yang logis.

Penelitian menunjukkan bahwa komitmen guru untuk mengimplementasikan kurikulum merupakan faktor pendorong implementasi kurikulum yang efektif. Hal ini ditunjukkan dalam berbagai penelitian yang dilakukan di banyak negara (Cheung & Wong, 2012; OECD, 2019) bahwa motivasi intrinsik, antusiasme untuk melakukan perubahan dan memberikan layanan pendidikan yang lebih baik kepada peserta didiknya merupakan faktor yang berkontribusi pada keberhasilan implementasi kurikulum. Tekanan dan tuntutan dari pemerintah untuk mengimplementasikan suatu kebijakan perlu dibatasi karena hal tersebut tidak memberikan efek yang mendorong motivasi intrinsik. Sebaliknya, strategi yang perlu dilakukan adalah mendukung satuan pendidikan dan para pendidik untuk mencoba melakukan suatu perubahan agar dapat meningkatkan kualitas pembelajaran peserta didik. Menjelaskan secara logis dan jelas keterkaitan perubahan dengan kualitas hasil belajar dinilai lebih efektif dalam mendukung implementasi suatu kebijakan baru (OECD, 2019; Wilcox et al., 2017).

Memberikan pilihan sesuai kesiapan satuan pendidikan juga merupakan kebijakan yang sejalan dengan semangat Merdeka Belajar. Satuan pendidikan memiliki hak untuk menentukan langkahnya sesuai dengan kekuatan dan kondisi masing-masing, sebagaimana kemerdekaan dimaknai oleh Ki Hajar Dewantara (2009). Kekuatan dan kondisi satuan pendidikan tersebut menentukan

kesiapan satuan pendidikan, dan kesiapan ini merupakan faktor yang sangat penting terutama ketika kebijakan baru seperti kurikulum membutuhkan perubahan besar-besaran terkait berbagai kebijakan di satuan pendidikan, praktik dan budaya kerja, serta rutinitas yang sudah menjadi tradisi di satuan pendidikan. terlebih lagi ketika perubahan semua itu harus dilakukan sekaligus dan dilakukan dalam waktu yang singkat (Bryk et al., 2015; Hargreaves & Shirley, 2009; Knapp et al, 2014). Bagi sebagian pendidik, perubahan masif seperti ini dapat menjadi tekanan, sementara bagi yang lain menjadi tantangan.

Kesiapan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum tidak terbatas pada kemampuan secara kognitif atau metakognitif saja, yaitu memahami isi kurikulumnya serta cara menerapkannya. Kesesuaian antara filosofi kurikulum dengan paradigma guru tentang perannya sebagai pendidik serta prinsip-prinsip pembelajaran yang dipegangnya adalah faktor yang juga menjadi penentu kesiapan guru untuk mengimplementasikan kurikulum. Proses pemaknaan (*sensemaking*) kebijakan dipengaruhi oleh paradigma, nilai, serta keyakinan pendidik sebagai implementor kebijakan. Ketika perubahan diwajibkan, tanpa menyiapkan pendidik untuk lebih terbuka dalam mengubah paradigma mereka, salah satu risiko yang sering terjadi adalah implementasi yang dangkal (*superficial*) di mana guru menerapkan kurikulum baru dengan paradigma lama (Spillane et al., 2002). Praktik yang "seolah-olah berubah" ini terjadi sebagai akibat sistem akuntabilitas satuan pendidikan dan guru yang dikaitkan dengan implementasi kurikulum, misalnya performa satuan pendidikan dinilai dari kemampuannya mengikuti arahan untuk mengimplementasikan kurikulum.

Berdasarkan kajian kualitatif di sekolah-sekolah yang inovatif, Wilcox dkk. (2017) menemukan bahwa sekolah-sekolah yang siap untuk menerapkan transformasi pembelajaran memiliki karakteristik yang serupa, yaitu sekolah dengan budaya saling percaya (*trust*) yang kuat, komunikasi yang terbuka, serta pimpinan yang memiliki visi dan tujuan yang sejalan dengan arah kebijakan. Pada sekolah-sekolah yang diobservasi tersebut terdapat iklim kerja yang kondusif, di mana pimpinan dan guru merasa aman secara psikologis untuk mengimplementasikan suatu kebijakan baru (Bryk et al., 2015; Senge et al., 2012; Wilcox et al., 2017). Rasa aman ini dipengaruhi oleh rendahnya risiko yang dipersepsikan oleh guru dan kepala sekolah apabila mereka mencoba untuk melakukan perubahan.

Fleksibilitas dalam penerapan Kurikulum Merdeka ini akan memberikan kesempatan kepada satuan pendidikan untuk mempersiapkan diri sebelum berkomitmen untuk melakukan perubahan besar. Memberikan waktu kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk menyiapkan diri adalah hal yang sangat kritikal dalam implementasi kurikulum (Tikkanen et al., 2017). Memberikan waktu kepada satuan pendidikan dapat berarti memberikan kesempatan untuk mereka mempelajari dan melakukan observasi terlebih dahulu tentang bagaimana Kurikulum Merdeka diimplementasikan di satuan pendidikan lain.

Kebijakan implementasi yang longgar dan fleksibel ini dapat menimbulkan pertanyaan terkait kesenjangan kualitas pendidikan. Apabila Kurikulum Merdeka dinilai dapat meningkatkan efektivitas pemulihan pembelajaran, mengapa tidak diwajibkan untuk seluruh satuan pendidikan? Pertanyaan tersebut muncul dengan dua asumsi yang

melandasinya. Asumsi pertama, satuan pendidikan yang siap adalah satuan pendidikan yang sudah maju, berkualitas tinggi, atau dengan sumber daya yang lebih mumpuni. Asumsi kedua, mewajibkan implementasi kurikulum di seluruh satuan pendidikan adalah strategi pemerataan kualitas pendidikan karena dengan diwajibkan, maka seluruh jajaran pemerintah baik di tingkat pusat maupun daerah akan mengerahkan segala daya dukung implementasi kebijakan tersebut. Namun kedua asumsi tersebut tidak cukup kuat.

Penelitian pada berbagai konteks menunjukkan bahwa kelengkapan dan kualitas sarana dan prasarana satuan pendidikan tidak menjadi faktor yang kuat dalam menentukan kesiapan untuk berinovasi dan bertransformasi. Penelitian Wilcox dkk (2017) menunjukkan bahwa di sekolah-sekolah yang memiliki banyak tantangan dari segi input pun dapat siap berinovasi. Kajian mereka dilakukan di sekolah-sekolah negeri di Amerika Serikat dengan mayoritas siswanya dari keluarga miskin dan imigran, serta memiliki fasilitas yang terbatas. Di antara sekolah-sekolah tersebut, Wilcox dkk. mendapati kesamaan karakteristik yang menunjukkan kesiapan untuk bertransformasi, yaitu kualitas kepemimpinan satuan pendidikan, komitmen guru-guru, iklim kerja yang penuh rasa saling percaya dan kolaboratif, serta relasi antara sekolah dan orangtua/keluarga siswa dapat terbangun dengan baik. Hal yang serupa juga ditunjukkan di berbagai konteks lainnya, bahwa kemampuan satuan pendidikan untuk mengimplementasikan kurikulum secara efektif lebih banyak dipengaruhi oleh kualitas kepemimpinan dan budaya kolaborasi dan rasa saling percaya di antara para pendidik dan pimpinan dan juga kualitas kepemimpinan di tingkat daerah (OECD, 2019).

Berdasarkan kajian-kajian tersebut, anggapan bahwa kebebasan satuan pendidikan untuk memilih apakah akan mengimplementasikan Kurikulum Merdeka tidak dapat dianggap bias terhadap sekolah-sekolah elite atau sekolah yang berada di kota-kota besar saja. Lagipula, memberikan kebebasan kepada satuan pendidikan untuk memilih bukan berarti pemerintah tidak memberikan dukungan kepada satuan pendidikan untuk menyiapkan diri menggunakan Kurikulum Merdeka. Bahkan satuan pendidikan yang belum memutuskan untuk menggunakan Kurikulum Merdeka pun tetap dapat mengakses berbagai sumber dari pemerintah. Semua pendidik dapat mengakses informasi dan materi pembelajaran untuk mempersiapkan diri mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, tidak terbatas pada satuan pendidikan yang telah memutuskan untuk menerapkan kurikulum tersebut saja. Akses ini merupakan upaya untuk memberikan kesempatan yang setara kepada semua satuan pendidikan, pendidik, pemerintah daerah, serta masyarakat untuk mempersiapkan satuan pendidikan dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

Kedua, berasumsi bahwa mewajibkan semua sekolah untuk melakukan perubahan bukanlah strategi yang sesuai untuk meningkatkan pemerataan kualitas pembelajaran. Kesenjangan kualitas pendidikan umumnya terjadi akibat keberagaman input, misalnya input peserta didik dengan latar belakang peserta didik berdasarkan status ekonomi sosial (SES) yang berbeda, kualitas dan kompetensi guru yang tidak merata, serta disparitas ketersediaan dan kualitas sarana prasarana pendukung pembelajaran. Input yang bervariasi ini justru membutuhkan intervensi atau kebijakan yang berbeda-beda (asimetris), agar dapat menghasilkan output hasil belajar

peserta didik yang relatif setara. Dengan demikian, memaksa semua satuan pendidikan untuk melakukan perubahan kurikulum di waktu yang sama tanpa mempertimbangkan kesiapan dan tantangan yang berbeda karena input yang berbeda tadi merupakan strategi kebijakan yang tidak sesuai dengan prinsip pemerataan kualitas belajar.

Dalam kondisi pandemi COVID-19, satuan pendidikan yang mengalami hambatan proses pembelajaran yang lebih besar pada umumnya adalah satuan pendidikan yang melayani peserta didik mayoritas dari keluarga miskin. Berasumsi bahwa mereka sama siapnya untuk mengubah kurikulum yang digunakan adalah asumsi yang kurang hati-hati. Oleh karena itu, mewajibkan mereka untuk menerapkan Kurikulum Merdeka secara serempak bisa jadi bukan suatu kebijakan yang berkeadilan.

Maka jawaban dari pertanyaan “mengapa tidak diwajibkan?” tadi adalah karena berdasarkan berbagai penelitian dan praktik implementasi kurikulum baru di berbagai konteks, bahwa memberikan otonomi dan *agency* kepada satuan pendidikan adalah strategi yang dinilai lebih efektif daripada kebijakan *top down* yang tidak peka terhadap kondisi, situasi, serta konteks di satuan pendidikan (OECD, 2020).

2. Implementasi Kurikulum sebagai Proses Belajar

Kemendikbudristek melakukan monitoring dan evaluasi (monev) pelaksanaan Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK), salah satunya melalui kajian etnografi di sekolah-sekolah pelaksana program tersebut. Temuan secara umum menunjukkan bahwa satuan pendidikan telah berupaya untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka meskipun masih terdapat banyak kebingungan dalam proses tersebut. Sebagai contoh, semua satuan pendidikan telah berupaya membuat kurikulum, meskipun masih terdapat kebingungan dalam melakukan analisis karakteristik satuan pendidikan dan memanfaatkan hasil analisis tersebut sebagai dasar pengorganisasian pembelajaran. Untuk melaksanakan pembelajaran sesuai tahap capaian siswa, sekolah telah mencoba melakukan asesmen diagnostik, namun sebagian masih mengalami kebingungan memanfaatkan hasil asesmen tersebut untuk menjalankan pembelajaran terdiferensiasi. Hampir semua sekolah juga telah menjalankan projek penguatan profil pelajar Pancasila meskipun masih merasa belum jelas tentang posisi projek tersebut dalam struktur kurikulum. Sebagian besar guru menganggap projek penguatan profil pelajar Pancasila dikaitkan dengan muatan pelajaran intrakurikuler, dan sebagian yang lain mengalami kesulitan dalam memahami asesmen untuk pembelajaran projek tersebut. Temuan ini menunjukkan bahwa pada awal penerapannya, guru membutuhkan waktu dan dukungan untuk memahami kurikulum dan melaksanakan hal-hal yang lebih detail agar kurikulum dapat diimplementasikan secara utuh. Hasil evaluasi implementasi yang lebih lengkap dapat dibaca pada bagian berikutnya.

Spillane (2004) menyatakan bahwa dalam proses *sensemaking* (memaknai, memahami) kebijakan, guru sering kali cenderung menggunakan cara berpikir (paradigma) yang lama untuk memahami kebijakan baru. Hal ini juga ditemukan dalam monev etnografi PSP dan SMK PK. Kurikulum yang sebenarnya dirancang

untuk mengurangi beban administrasi guru malah dipersepsikan sebaliknya. Fokus kepala sekolah dan guru untuk menghasilkan dokumen kurikulum satuan pendidikan karena menjadi salah satu aspek Kurikulum Merdeka, misalnya, sering kali menghilangkan esensi tentang pentingnya memahami karakteristik satuan pendidikan sebagai dasar untuk mengembangkan kurikulum yang sesuai dengan karakteristik tersebut. Guru juga ditemui lebih fokus pada format modul ajar serta wajib atau tidaknya mereka membuat dokumen tersebut daripada memaknai fungsi modul ajar untuk membantu mereka dalam merancang pembelajaran. Selain itu, didapati juga kecemasan guru dan kepala sekolah tentang benar-salahnya praktik yang mereka lakukan yang mengindikasikan bahwa sistem akuntabilitas sering kali dikaitkan dengan proses implementasi kebijakan.

Temuan-temuan tersebut merupakan umpan balik yang penting untuk perancangan strategi implementasi kurikulum. Hasil monev mengonfirmasi teori tentang proses pemaknaan kurikulum yang kompleks, dipengaruhi oleh kompetensi, paradigma, budaya kerja, serta birokrasi institusi pendidikan. Tradisi *compliance* atau kepatuhan pada arahan dari atasan sangat mempengaruhi proses *sensemaking* yang dilakukan guru ketika mulai mengimplementasikan kurikulum. Kecemasan akan makin banyaknya beban kerja karena banyak hal yang perlu dikembangkan di tingkat satuan pendidikan juga dipengaruhi oleh tuntutan dari pengawas sekolah yang belum berubah, masih fokus pada ketersediaan dokumen-dokumen administrasi pembelajaran sebagai bukti kepatuhan guru dan satuan pendidikan pada peraturan yang berlaku. Hal ini pun terjadi karena hal yang sama, pengawas sekolah menerjemahkan kebijakan kurikulum yang baru menggunakan paradigma lama. Kondisi ini turut mendasari penerbitan Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Nomor 4831/B/HK.03.01/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah dalam Implementasi Kebijakan Merdeka Belajar pada Satuan Pendidikan yang berupaya mereformasi peran pengawas agar selaras untuk mendukung penerapan kurikulum baru.

3. Implementasi Sesuai Tahap Kesiapan

Merujuk kembali pada teori *sensemaking*, para pendidik, kepala satuan pendidikan, dan juga pemerintah daerah akan memaknai kurikulum berdasarkan keyakinan mereka tentang pembelajaran serta peran mereka dalam mendukung pembelajaran, nilai-nilai, kognisi dan kompetensi (mikrosistem), situasi dan konteks satuan pendidikan (mesosistem), dan konteks yang dipengaruhi juga oleh sistem budaya secara umum (makrosistem) (OECD, 2020). Oleh karena itu, proses penyesuaian kebijakan dengan situasi guru pasti akan selalu terjadi (Ball et al., 2012; Honig, 2006; Spillane, 2004). Pertanyaannya adalah apakah proses pembelajaran yang dilakukan satuan pendidikan dan pendidik ini akan diperhatikan, difasilitasi oleh pemerintah atau akan diabaikan saja, dibiarkan menjadi suatu dinamika yang terjadi di tingkat lokal/daerah?

Berbagai studi secara konsisten merekomendasikan adanya penyesuaian strategi implementasi dari pusat dengan kompleksitas di tingkat lokal (Bryk dkk., 2015;

Honig, 2006; Wilcox, 2017). Dalam situasi yang demikian dan kompleksitas situasi yang berbeda-beda antara satu sekolah dengan sekolah lainnya, implementasi yang seragam (*one-size-fits-all* atau satu ukuran untuk semua) bukanlah strategi yang ideal (Bryk dkk., 2015). Kesiapan satuan pendidikan yang beragam membutuhkan proses implementasi yang berbeda pula. Membiarkan satuan pendidikan dan pendidik untuk menginterpretasikan kebijakan tanpa difasilitasi pemerintah bukanlah strategi yang efektif untuk meningkatkan kualitas hasil pembelajaran. Oleh karena itu, pemerintah tidak boleh lepas tangan dan merasa cukup dengan memberikan sosialisasi dan pelatihan yang *top down* dan dengan frekuensi yang sedikit.

Implementasi kurikulum serta proses pemaknaan kebijakan pada hakikatnya adalah proses belajar. Namun, kali ini yang belajar bukanlah peserta didik melainkan satuan pendidikan, pendidik, dan juga pemerintah daerah. Seperti halnya peserta didik yang menjadi pusat dari proses belajar di kelas, guru juga perlu menjadi pusat dari implementasi kurikulum (Drake dan Sherin, 2006). Prinsip pembelajaran sesuai dengan tahap capaian peserta didik (*teaching at the right level*) juga perlu diberlakukan dalam proses implementasi yang sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan guru (*implementation at the right level*). Strategi implementasi kurikulum yang memperhatikan kebutuhan guru untuk mempelajari dan memaknainya tidak saja akan membantu peserta didik belajar lebih baik, tetapi juga membantu guru belajar secara mendalam terkait kebijakan kurikulum sehingga mereka dapat menerapkannya dengan lebih baik dan bertahan lama (*sustainable*) (Ball & Cohen, 1996; Drake & Sherin, 2006).

Dengan menempatkan guru sebagai pusat implementasi kurikulum, strategi implementasi suatu kebijakan perlu secara jelas menyatakan perubahan praktik dan perilaku apa saja yang diharapkan dari guru (Fullan, 2007). Hal ini serupa dengan prinsip pembelajaran di mana guru menentukan tujuan pembelajaran untuk peserta didik mereka. Maka, untuk mendukung proses implementasi sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan pendidik, perlu dibuat tahapan-tahapan pembelajaran sebagaimana guru membuat alur pembelajaran untuk peserta didik mereka. Tahapan implementasi ini dapat menjadi rujukan bagi satuan pendidikan dan guru untuk menentukan target yang mereka perlu capai ketika baru mulai belajar untuk mengimplementasikan kurikulum berdasarkan kesiapan mereka.

Kejelasan (*clarity*) tentang target-target perubahan ini akan membantu proses implementasi kurikulum (Fullan, 2007), sekaligus menjelaskan perubahan apa yang dapat didukung oleh pimpinan satuan pendidikan dan pemerintah daerah. Kejelasan tentang perubahan perilaku yang diharapkan dari masing-masing pihak yang mengimplementasikan kebijakan akan mendorong proses implementasi yang lebih efektif (OECD, 2019; Fullan, 2007). Tabel 4.1 menunjukkan contoh tahapan implementasi yang dapat digunakan oleh satuan pendidikan dan/atau pemerintah serta organisasi atau lembaga yang berperan dalam mendukung implementasi kurikulum di satuan pendidikan dan daerah. Aspek-aspek pelaksanaan Kurikulum Merdeka dalam Tabel 4.1 tidak disampaikan secara lengkap dalam Kajian Akademik ini, dan disampaikan dalam dokumen terpisah sebagai panduan untuk satuan pendidikan dan pendidik.

Tabel 5.1. Implementasi Kurikulum Merdeka Berdasarkan Tahap Kesiapan Satuan Pendidikan dan Pendidik12

Aspek	Tahap 1	Tahap 2	Tahap 3	Tahap 4
Pengembangan kurikulum operasional satuan pendidikan	Membuat penyesuaian kecil terhadap contoh dokumen kurikulum satuan pendidikan yang disediakan oleh Kemdikbud	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan berdasarkan contoh dokumen kurikulum satuan pendidikan yang disediakan oleh Kemdikbud	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan berdasarkan contoh dari Kemendikbud dan berbagai referensi lain, termasuk menstruktur pembelajaran sesuai visi-misi, kebutuhan serta minat murid, konteks sekolah dan lingkungan	Mengembangkan kurikulum satuan pendidikan yang kontekstual dan sesuai aspirasi komunitas sekolah, termasuk menstrukturkan pembelajaran sesuai visi-misi dan konteks sekolah, dengan melibatkan perwakilan murid, orang tua, dan masyarakat
Penggunaan perangkat ajar	Menggunakan buku teks dan modul ajar sebagai sumber utama pengajaran dan perangkat ajar lainnya sebagai referensi tambahan *Untuk PAUD, buku teks merujuk pada 6 buku guru.	Guru bisa memilah dan memilih materi dari buku teks dan perangkat ajar lainnya supaya sesuai konteks lokal dan kebutuhan siswa	Pembelajaran di beberapa mata pelajaran/muatan pembelajaran bervariasi antara menggunakan buku teks pelajaran dan perangkat ajar lainnya, berdasarkan keputusan logis guru Sebagian guru menambah referensi dari sumber lain yang tervalidasi, selain dari Kemendikbud Sebagian guru mampu membuat perangkat ajarnya sendiri	Pembelajaran bervariasi antara menggunakan buku teks pelajaran dan perangkat ajar lainnya yang diperoleh dari berbagai sumber yang tervalidasi, berdasarkan keputusan logis guru dan merujuk pada tujuan pembelajaran Sebagian besar guru mampu membuat perangkat ajarnya sendiri yang kontekstual dan membagikannya ke komunitas belajar dan atau secara daring dalam aplikasi Kemendikbud
Projek Profil Pelajar Pancasila	Tim guru membuat penyesuaian kecil terhadap modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud	Tim guru membuat penyesuaian terhadap modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sesuai kesepakatan tim guru yang memfasilitasi projek	Tim guru menggunakan modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sebagai referensi untuk mengembangkan modul yang lebih kontekstual dan sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa	Tim guru menggunakan modul projek yang disediakan oleh Kemdikbud sebagai referensi untuk mengembangkan modul yang kontekstual dan sesuai dengan kebutuhan dan minat siswa. Siswa dan/atau masyarakat (misalnya komunitas atau organisasi peduli pendidikan) terlibat dalam perancangan projek. Rancangan projek disebarkan melalui aplikasi daring Kemdikbud untuk guru/sekolah lain
Dan seterusnya				

Dikembangkan oleh Pusat Studi Pendidikan dan Kebijakan dan INOVASI dan diserahkan kepada Kemendikbudristek pada tahun 2021 sebagai rekomendasi implementasi kurikulum dalam Program Sekolah Penggerak dan SMK Pusat Keunggulan.

Tabel 5.1 tidak memuat seluruh aspek, hanya diperlihatkan sebagai contoh. Dokumen lengkap dipublikasikan melalui situs resmi Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Kemendikbudristek

.

Tahapan-tahapan implementasi dalam Tabel 5.1 adalah salah satu contoh dukungan implementasi kurikulum yang "ketat secara tujuan, dan longgar secara strategi implementasi", yang makin banyak digunakan di berbagai negara (OECD, 2020; Wilcox dkk., 2017). Strategi ini dipilih dengan didasari pada pentingnya memberikan kendali pada satuan pendidikan dan guru untuk menyesuaikan dengan konteks dan kesiapan masing-masing, selama implementasi tersebut mengarah pada tujuan yang selaras atau sebangun (kongruen). Artinya, satuan pendidikan dapat mulai mengimplementasikan pada tahap yang lebih rendah dibandingkan dengan satuan pendidikan lain, namun pelaksanaannya tetap berpegang pada prinsip-prinsip perancangan kurikulum yang berlandaskan pada filosofi Merdeka Belajar dan mengarah pada penguatan kompetensi dan karakter yang telah ditetapkan.

4. Implementasi melalui Pembelajaran Konstruktif

Pada bab sebelumnya dijelaskan bahwa Kurikulum Merdeka berupaya untuk menerapkan teori belajar konstruktivisme. Menurut teori ini, peserta didik merupakan pelaku aktif pembelajaran yang mengonstruksi pengetahuan mereka melalui interaksi dan pengalaman nyata. Dalam hal implementasi kurikulum, guru juga perlu diberi kesempatan untuk belajar menggunakan pendekatan yang sama, yaitu melalui pengalaman menggunakan Kurikulum Merdeka. Mereka juga perlu belajar melalui observasi dan narasi yang disampaikan oleh sesama guru yang menerapkan kurikulum pada konteks yang berbeda dan/atau juga dari guru dan satuan pendidikan yang sudah menerapkannya lebih dahulu. Dengan demikian, proses belajar untuk mengimplementasikan kurikulum tidak hanya melalui sosialisasi dan pelatihan formal dari pemerintah (*top-down*), tetapi juga perlu pendekatan yang lebih konstruktif. Hal ini akan mengubah tradisi implementasi kurikulum yang biasa diterapkan di Indonesia yang banyak menggunakan pendekatan arahan dari atas (*top down*).

Kajian evaluasi Kurikulum 2013 yang dilakukan Rusman dkk. (2021) menjelaskan bahwa untuk mendukung implementasi Kurikulum 2013, Kemendikbud melakukan pelatihan, pendampingan, dan monitoring. Contohnya, untuk pelatihan guru dilaksanakan melalui mekanisme *cascading* atau mengalir dari atas ke bawah, yang terdiri dari tiga tahap, yaitu penyiapan narasumber, pelatihan instruktur nasional, dan pelatihan kepala sekolah, pengawas sekolah dan guru sasaran. Sedangkan untuk pendampingan dilakukan oleh pendamping yang dipilih dari guru-guru terbaik dan sudah terlatih sebagai guru pendamping. Model dukungan implementasi ini masih bernuansa *top-down*, di mana ada pihak yang dinilai sebagai "pakar" yang ahli tentang kurikulum dan pihak guru yang diposisikan lebih rendah meskipun sebenarnya mereka yang lebih memahami konteks dan penentu arah kebijakan yang benar-benar akan diimplementasikan (Ball et al., 2012; Lipsky, 1980). Akibat dari proses yang demikian juga disampaikan dalam laporan Rusman dkk (2021) bahwa sosialisasi yang dilakukan Kemendikbud dinilai belum relevan dengan kebutuhan

guru, dan belum optimal terutama untuk pengawas, penilik, dan kepala sekolah. Hal ini yang ditengarai memunculkan persepsi yang berbeda pada implementasi Kurikulum 2013 di lapangan, sebab dari hasil evaluasi kegiatan sosialisasi tersebut belum berdampak terhadap pemahaman guru, tenaga kependidikan, dan kinerja guru.

Evaluasi yang dilakukan Sisdiana dkk. (2019) tentang implementasi Kurikulum 2013 juga menemukan kelemahan proses pembelajaran yang *top-down*. Sisdiana dkk. mendapatkan bahwa pada umumnya dinas pendidikan di daerah melakukan pendampingan setidaknya satu kali terhadap kepala sekolah yang ada di wilayahnya. Namun, dari pendampingan ini ditemukan bahwa beberapa kepala sekolah tidak mengetahui secara khusus kebijakan yang dikeluarkan oleh dinas pendidikan terkait implementasi Kurikulum 2013. Misalnya di Kota Sorong, pelatihan Kurikulum 2013 dilakukan hanya satu kali pada tahun 2017 dan hal tersebut dinilai kurang memberikan pemahaman kepala sekolah untuk mengimplementasikan Kurikulum 2013. Namun demikian, hal ini tidak ditemukan di daerah yang lain, misalnya di Yogyakarta di mana forum belajar yang diselenggarakan pemerintah lebih sering dilakukan. Temuan tersebut mengindikasikan adanya kesenjangan dalam proses *sensemaking* ketika strategi belajar yang diterapkan mengandalkan proses belajar formal.

Berdasarkan evaluasi tersebut, dibutuhkan penguatan strategi yang memberikan kesempatan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk belajar mengimplementasikan kurikulum secara lebih konstruktif. Pendekatan yang dinilai efektif adalah melalui jejaring (*network*) yang memberikan kesempatan kepada satuan pendidikan dan pendidik untuk belajar satu sama lain. Daly dan Little (2010) menemukan bahwa relasi sosial merupakan modal yang penting dalam implementasi kebijakan pendidikan karena guru biasanya memilih belajar dari sesama guru yang mereka percaya dibandingkan belajar dari pakar yang asing dan yang mereka anggap tidak memahami kompleksitas pekerjaan mereka sebagai guru. Melalui jejaring sosial, menurut Daly dan Little, guru belajar dari keberhasilan dan juga kegagalan guru lainnya, bahkan juga "tertular" untuk menerapkan kebijakan atau bahkan menolaknya. Proses belajar sesama guru tersebut, menurut Senge dkk. (2012), adalah proses organik yang dapat menjadikan implementasi kebijakan lebih berkembang (*scale up*) dan berkelanjutan (*sustainable*).

Saat ini, para guru di Indonesia telah memiliki komunitas belajar, asosiasi guru, serta himpunan yang dapat didukung pemerintah dan juga dimanfaatkan untuk membantu proses implementasi kurikulum. Selain itu, jejaring pembelajaran sesama pendidik juga sangat terbantu dengan pemanfaatan teknologi digital. Untuk mendukung proses pembelajaran secara kolaboratif antarguru di seluruh Indonesia, Kemendikbudristek mengembangkan Platform Merdeka Mengajar (PMM). Dalam platform tersebut, para pendidik dapat belajar dan berbagi praktik pembelajaran yang mereka lakukan menggunakan Kurikulum Merdeka serta mendiskusikannya.

Platform Merdeka Mengajar memiliki tiga fitur utama yaitu mengajar, belajar, dan karier pendidik. Pada fitur mengajar, terdapat produk perangkat ajar dan asesmen murid. Berbagai perangkat ajar pada fitur ini dapat digunakan guru sebagai referensi untuk mengembangkan praktik mengajar sesuai dengan Kurikulum

Merdeka. Lalu untuk asesmen murid dapat membantu guru melakukan asesmen diagnostik literasi dan numerasi dengan cepat sehingga guru dapat menerapkan pembelajaran yang sesuai dengan tahap capaian dan perkembangan peserta didik. Pada fitur belajar, terdapat materi pelatihan dan beragam video inspirasi untuk guru dapat mengembangkan diri dan terus belajar. Sementara pada fitur karier, berisi bukti karya atau portofolio guru yang mana guru-guru dapat saling berbagi inspirasi dan berkolaborasi. Platform ini terbuka untuk pendidik terlepas telah atau belum menerapkan Kurikulum Merdeka sehingga semua guru dapat belajar terkait prinsip dan contoh-contoh yang diterapkan dalam Kurikulum Merdeka.

5. Dukungan untuk Implementasi Sesuai Kebutuhan

Implementasi kurikulum di berbagai negara selalu membutuhkan dukungan besar dari pemerintah. Dukungan tersebut bentuknya beragam, mulai dari mengembangkan silabus, menyediakan platform untuk guru-guru agar dapat berbagi, hingga jaringan nasional untuk diskusi publik antarpraktisi serta sistem data pendidikan yang mutakhir. Misalnya di Australia, pemerintah menyediakan bahan-bahan pendukung kurikulum sekolah, silabus, dan platform bernama Scootle yang dibuat sebagai tempat saling berbagi yang mana guru-guru dapat mengunggah, melihat, dan mengunduh modul ajar (Drabsch, 2013). Sedangkan di Wales, ada jaringan nasional untuk melaksanakan serangkaian diskusi publik yang melibatkan berbagai praktisi pendidikan. Hasil serangkaian diskusi publik ini kemudian digunakan oleh pemerintah untuk menetapkan strategi lanjutan dan pelibatan kerja sama mitra (Welsh Government, 2021). Selanjutnya di Denmark, terdapat gudang data yang menyediakan statistik pendidikan untuk memantau kualitas sekolah dan menerbitkan laporan tertulis setiap tahunnya. Hasil dari laporan ini digunakan untuk dialog berkelanjutan antara pemerintah, pemerintah kota, dan pemangku kepentingan lain yang terlibat dalam pengembangan sekolah (Gouedard, 2021).

Serupa dengan dukungan pemerintah di negara-negara tersebut, Kemendikbudristek pun memberikan dukungan yang komprehensif untuk membantu satuan pendidikan dan pendidik mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Kemendikbudristek menggalakkan enam dukungan untuk implementasi Kurikulum Merdeka, antara lain penguatan terhadap komunitas belajar di sekolah, penyediaan aplikasi belajar dan berbagi melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM), sosialisasi dan berbagi praktik baik melalui seri webinar, menyediakan daftar narasumber berbagi praktik baik (NSBPB) yang dapat dimanfaatkan oleh satuan pendidikan di daerah, mendorong peran mitra pembangunan untuk membantu satuan pendidikan dalam implementasi kurikulum, dan menyediakan layanan bantuan (*helpdesk*) yang terbuka dan mudah dapat

diakses oleh satuan pendidikan (terkait dengan dukungan ini, lebih lanjut dijelaskan di bagian berikutnya).

Penyelarasan kebijakan yang berkaitan dengan kurikulum yang baru merupakan langkah implementasi yang sangat penting, bahkan mungkin merupakan agenda yang paling utama untuk dilakukan oleh pemerintah pusat. Dalam studi literatur yang dilakukan Viennet dan Pont (2017) tentang implementasi perubahan kurikulum di berbagai negara, mereka menemukan bahwa salah satu masalah kritis adalah ketidakselarasan antara kebijakan kurikulum dengan kebijakan terkait lainnya. Salah satu contoh yang mereka kemukakan adalah kebijakan kurikulum yang tidak selaras dengan kebijakan akuntabilitas guru, di mana penilaian kinerja guru sama sekali tidak berkaitan dengan upaya untuk mengimplementasikan kurikulum. Jerih payah mereka untuk mempelajari kurikulum baru dan mengambil risiko mengimplementasikan kebaruan di dalam kelas tidak diperhitungkan, sehingga hal tersebut menurunkan motivasi guru untuk mengimplementasikan kurikulum.

Contoh lain yang menunjukkan ketidakselarasan antara kebijakan kurikulum dengan kebijakan lain yang berkaitan adalah apa yang Bjork (2016) temui di Jepang. Penyederhanaan kurikulum di Jepang tidak dibarengi dengan perubahan kebijakan seleksi masuk perguruan tinggi. Sementara kurikulum di jenjang pendidikan menengah disederhanakan atau direlaksasi, seleksi masuk perguruan tinggi tetap menerapkan kompetisi dengan kriteria-kriteria yang sama, yaitu prestasi akademik. Akibatnya, relaksasi kurikulum di jenjang pendidikan menengah malah merugikan siswa, terutama mereka yang mengandalkan pendidikan yang disediakan atau disubsidi oleh pemerintah. Mereka tidak cukup kuat bersaing dengan teman-temannya yang dapat mengakses pendidikan swasta yang lebih berorientasi pada kesiapan untuk bersaing masuk perguruan tinggi.

Penelitian Bjork tersebut menjadi pelajaran penting untuk Indonesia. Perubahan struktur kurikulum SMA/MA perlu diikuti dengan penyesuaian kebijakan seleksi masuk perguruan tinggi. Seleksi masuk Perguruan Tinggi Negeri adalah salah satu kebijakan yang memengaruhi keputusan peserta didik (dan orang tua mereka) tentang program peminatan yang dipilih ketika masuk SMA pada struktur Kurikulum 2013. Perguruan tinggi, termasuk perguruan tinggi di bawah kementerian/lembaga seperti Akademi Kepolisian, Sekolah Tinggi Akuntansi Negara, dan sebagainya mensyaratkan pendaftar lulusan SMA dari program peminatan tertentu, misalnya IPA. Maka, ketika program peminatan tidak ada lagi dalam struktur Kurikulum Merdeka, peraturan ini perlu diubah. Demikian juga tes masuk perguruan tinggi, yang semua tes untuk masuk ke program studi di bidang ilmu sains dan teknologi (saintek) menguji materi dari semua mata pelajaran dalam program IPA di Kurikulum 2013, peraturan tersebut juga perlu diubah karena siswa SMA/MA dapat memilih mata pelajaran dari dua atau lebih kelompok rumpun ilmu.

Dukungan yang dibutuhkan satuan pendidikan dan pendidik dapat berubah dari waktu ke waktu. Ketika mulai diimplementasikan dalam situasi pandemi COVID-19, di mana proses pembelajaran masih kombinasi antara pembelajaran tatap muka dan pembelajaran jarak jauh, dukungan yang dibutuhkan satuan pendidikan akan berbeda ketika pembelajaran sudah kembali normal. Demikian pula setelah

diimplementasikan dua tahun, misalnya, satuan pendidikan mulai dapat meningkatkan tahap implementasinya (lihat Tabel 4.1) dan dukungan yang dibutuhkan pun akan berbeda lagi. Oleh karena itu, pemerintah perlu tanggap dengan kebutuhan-kebutuhan yang berubah seiring waktu.

Monitoring dan evaluasi (monev) perlu menjadi mekanisme untuk mendapatkan umpan balik kualitas desain dan implementasi kurikulum. Namun demikian, informasi yang juga perlu didapat pemerintah melalui monev adalah kebutuhan dukungan implementasi dari waktu ke waktu. Artinya, dalam prinsip *implementation at the right level* (implementasi sesuai dengan kesiapan satuan pendidikan dan pendidik), posisi monev serupa dengan asesmen formatif. Asesmen ini tidak digunakan sebagai alat akuntabilitas apalagi menentukan keputusan yang berisiko tinggi untuk satuan pendidikan dan pendidik. Monev perlu dilakukan untuk menentukan tahap kesiapan satuan pendidikan dalam mengimplementasikan kurikulum dan untuk menentukan langkah-langkah yang perlu dilakukan serta dukungan yang dibutuhkan agar mereka dapat terus melangkah ke tahap implementasi berikutnya dan menjadi satuan pendidikan yang makin merdeka, berdaya upaya, dan mampu secara mandiri memberikan layanan pendidikan terbaik untuk peserta didik mereka, sebagaimana menjadi visi Ki Hajar Dewantara (2009).

6. Pembagian Tugas dan Peran dalam Implementasi Kurikulum Merdeka

Sebagai perubahan kebijakan, implementasi Kurikulum Merdeka memerlukan pembagian tugas dan peran dari berbagai pihak, mulai dari pemerintah pusat, pemerintah daerah, hingga satuan pendidikan. Pembagian tugas dan peran tersebut diperlukan untuk memastikan implementasi kurikulum ini dapat berjalan baik.

Pada level pemerintah pusat, tugas dan peran yang diperlukan adalah dukungan kebijakan dan perangkat-perangkat implementasi yang diperlukan. Hal itu meliputi penyediaan berbagai panduan implementasi Kurikulum Merdeka, buku teks utama, contoh-contoh perangkat ajar yang mudah dipahami, dimodifikasi, dan dijadikan referensi, sumber belajar dan kesempatan pelatihan untuk pendidik dan tenaga kependidikan, melakukan advokasi dan pendampingan implementasi Kurikulum Merdeka kepada pemerintah daerah, serta melakukan pemantauan dan evaluasi secara berkala.

Pada level pemerintah daerah, dukungan diperlukan untuk memastikan satuan pendidikan di wilayahnya dapat menerapkan Kurikulum Merdeka dengan baik. Dukungan pemerintah daerah dapat berupa kebijakan dan pendampingan yang diperlukan kepada satuan pendidikan. Dukungan kebijakan dapat berupa penguatan implementasi Kurikulum Merdeka dalam peraturan daerah dan/atau peraturan kepala daerah, khususnya meliputi penyusunan dan penetapan muatan lokal, memfasilitasi pengembangan perangkat ajar muatan lokal, serta menetapkan kualifikasi akademik dan kompetensi pengajar muatan lokal. Dukungan berupa pendampingan dapat diwujudkan melalui pendampingan implementasi Kurikulum Merdeka kepada satuan pendidikan, dukungan kepada pendidik dan kepala satuan pendidikan dalam mempelajari dan mengimplementasikan Kurikulum Merdeka untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, dan dukungan dalam

mengaktifkan komunitas belajar di dalam satuan pendidikan dan antarsatuan pendidikan.

Sementara pada level satuan pendidikan, kepala satuan pendidikan diharapkan dapat berperan mendukung guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka dengan baik. Dukungan tersebut meliputi pengembangan dan penetapan kurikulum satuan pendidikan berdasarkan kerangka dan struktur kurikulum yang ditetapkan pemerintah, menyediakan layanan program kebutuhan khusus sesuai dengan kondisi peserta didik berkebutuhan khusus bagi sekolah yang menyelenggarakan layanan program kebutuhan khusus, senantiasa melakukan refleksi, evaluasi, dan perbaikan implementasi kurikulum untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, serta membentuk dan berpartisipasi aktif dalam komunitas belajar guru baik di satuan pendidikan maupun antarsatuan pendidikan.

B. Kanal-kanal Implementasi Kurikulum Merdeka dan Hasil Evaluasinya

1. Program Sekolah Penggerak

Sejak 2021, Kurikulum merdeka telah diimplementasikan pada tingkat satuan pendidikan melalui beberapa kanal. Kanal pertama implementasi kurikulum Merdeka yaitu Program Sekolah Penggerak (PSP). PSP merupakan program kolaboratif antara Kemendikbudristek dan pemerintah daerah yang berupaya mendorong transformasi satuan pendidikan untuk meningkatkan hasil belajar peserta didik secara holistik.

Terdapat lima intervensi yang dilakukan dalam program ini. Intervensi pertama adalah Kurikulum Merdeka. PSP merupakan program *piloting* dari implementasi Kurikulum Merdeka yang pada angkatan pertama dari program ini disebut dengan kurikulum prototipe. Intervensi kedua adalah penguatan SDM di satuan pendidikan melalui rangkaian pelatihan dan pendampingan selama tiga tahun. Intervensi ketiga adalah digitalisasi sekolah melalui pengenalan platform teknologi untuk guru (misalnya: Platform Merdeka Mengajar) dan kepala sekolah (misalnya: SIPLah dan Arkas). Intervensi keempat adalah perencanaan berbasis data untuk satuan pendidikan yang mendorong satuan pendidikan untuk dapat melakukan pengelolaan pembelajaran yang reflektif berdasarkan data yang akurat. Intervensi terakhir adalah pendampingan asimetris dan konsultatif kepada pemerintah daerah agar kebijakan daerah selaras dan mengarah pada tujuan yang sama, yaitu peningkatan mutu pembelajaran secara merata.

Target sasaran Program Sekolah Penggerak yaitu jenjang PAUD, SD, SMP, SMA dan SLB. Program ini diinisiasi pada tahun 2021, pada masa itu jumlah satuan pendidikan yang menerima manfaat program berjumlah 2.492 satuan pendidikan. Seiring bertambahnya waktu sekolah pelaksana program terus bertambah, pada tahun 2022 jumlah sekolah penggerak bertambah menjadi 9.233 satuan pendidikan, dan pada tahun 2023 menjadi 14.220 satuan pendidikan.

2. SMK Pusat Keunggulan

Selain melalui PSP, Kemendikbudristek juga membuka kanal *piloting* pada jenjang SMK melalui program SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) sejak 2021. Program ini lahir sebagai upaya pengembangan SMK dengan konsentrasi keahlian tertentu agar menghasilkan lulusan yang terserap di Dunia Kerja (Dunia Usaha, Dunia Industri, dan dunia kerja) atau menjadi wirausaha melalui keselarasan Pendidikan vokasi yang mendalam dan menyeluruh dengan Dunia Kerja, serta diharapkan menjadi pusat peningkatan kualitas dan rujukan bagi SMK lainnya.

Fokus program SMK PK adalah pengembangan SDM di satuan pendidikan. Program ini memiliki empat sektor prioritas utama, yakni permesinan dan konstruksi, ekonomi kreatif, *hospitality*, *care services*, serta prioritas lain (kerja sama luar negeri, maritim, dan pertanian). Beberapa langkah yang dilakukan pada program SMK PK, yakni akselerasi pelatihan *upskilling & reskilling* guru berbasis dunia kerja guna memastikan kompetensi guru kejuruan ditingkatkan sesuai standar industri. Dalam program SMK PK, kerja sama dengan industri juga mencakup pada keterlibatan industri untuk mengembangkan kurikulum, pembelajaran berbasis proyek/industri, *teaching factory*, dan keterlibatan industri sebagai pengajar di SMK PK. Selain itu, pengembangan sarana dan prasarana juga turut dilakukan untuk mendukung pembelajaran berbasis industri. Pada 2021, sejumlah 901 SMK menjadi pelaksana program SMK PK. Pada 2022, jumlah ini meningkat menjadi 1.402 SMK, dan pada 2023 sebanyak 1.850 SMK.

Kurikulum Merdeka secara terbatas mulai diimplementasikan pada SMK pelaksana program Pusat Keunggulan (SMK PK) yang diberlakukan sejak tahun 2021. Dalam upaya memastikan terjadinya perbaikan proses pembelajaran dengan paradigma baru, pelaksanaannya didampingi oleh Widyaiswara dari BBPPMPV/BPPMPV. Implementasi Kurikulum Merdeka dalam Program SMK PK dilakukan melalui: penyusunan perencanaan pembelajaran, guru magang, praktisi mengajar, pengembangan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila, serta pengembangan bahan dan media pembelajaran.

Hasil Evaluasi Program SMK Pusat Keunggulan tahun 2023 menunjukkan bahwa kualitas kepemimpinan kepala SMK dalam menerapkan Kurikulum Merdeka lebih baik dalam hal memfasilitasi diskusi guru untuk perbaikan pembelajaran, mendampingi guru untuk perbaikan pembelajaran, dan sosialisasi dan pendampingan kepada siswa untuk memilih konsentrasi jurusan dan pendampingan karir (PSKP, 2023). Sejalan dengan hal tersebut, pengembangan profesional dan refleksi guru lebih baik pada SMK PK, guru SMK PK telah melakukan refleksi pada setiap akhir pertemuan atau akhir tujuan pembelajaran, dan sudah aktif berkontribusi terhadap konten PMM. Peran Dunia Kerja pada SMK PK lebih baik dalam hal kerja sama penyelarasan kurikulum, guru magang, dan praktisi mengajar. Beberapa praktik baik adaptasi guru SMK PK terhadap Kurikulum Merdeka dalam proses pembelajaran adalah pembelajaran interaktif, pembelajaran berdiferensiasi, dan kontekstual.

Selain praktik baik yang sudah banyak terlaksana di SMK PK, namun masih ditemukan sejumlah permasalahan yang berpotensi menghambat proses transformasi pembelajaran

dengan paradigma baru melalui implementasi Kurikulum Merdeka. Praktik pembelajaran pola lama dengan mengejar target materi tanpa peduli kondisi siswa masih ditemukan pada sebagian guru di SMK PK. Budaya refleksi antarguru untuk saling berbagai praktik baik pada sebagian SMK PK belum terlihat tumbuh. Hal yang mengkhawatirkan adalah masih ditemukannya sejumlah kasus tindakan sebagian guru yang cenderung otoriter dan menerapkan hukuman fisik. Untuk itu, proses pendampingan untuk memastikan terjadinya transformasi pembelajaran melalui implementasi Kurikulum Merdeka masih perlu terus dilakukan.

3. Implementasi Kurikulum Merdeka secara Mandiri

Kanal ketiga implementasi Kurikulum Merdeka dilakukan dengan membuka kesempatan seluas-luasnya bagi satuan pendidikan untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara mandiri. Dalam strategi ini, satuan pendidikan tidak diharuskan untuk langsung mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara utuh. Implementasi Kurikulum Merdeka dapat dilakukan secara bertahap sesuai kondisi satuan pendidikan masing-masing. Berbeda dengan dua program sebelumnya, implementasi Kurikulum Merdeka secara mandiri dilakukan tanpa intervensi yang intensif.

Pada tahun 2022, sebanyak 143.265 satuan pendidikan terdaftar mulai menerapkan Kurikulum Merdeka secara mandiri (sekitar 34% dari seluruh satuan pendidikan yang ada). Pada tahun 2023, jumlah tersebut meningkat menjadi 293.373 satuan pendidikan atau sekitar 69% dari seluruh satuan pendidikan (https://kurikulum.kemdikbud.go.id/). Strategi pendaftaran secara sukarela bagi satuan pendidikan yang ingin menerapkan Kurikulum Merdeka merupakan langkah baru dalam sejarah implementasi kurikulum di Indonesia. Langkah ini merupakan upaya untuk memberi kesempatan bagi satuan pendidikan dalam memutuskan penerapan kurikulum berdasarkan kesiapan mereka. Kesempatan ini juga menjadi langkah untuk membangun dukungan dari satuan pendidikan, alih-alih menerapkannya sebagai kebijakan dari atas ke bawah (*top-down*).

Guna membantu satuan pendidikan melakukan implementasi Kurikulum Merdeka secara mandiri, Kemendikbudristek telah menyediakan berbagai dukungan kebijakan. Pada awal tahun 2022, saat dilakukan pembukaan pendaftaran untuk satuan pendidikan yang berminat menerapkan kurikulum ini secara mandiri, Kemendikbudristek menggalakkan sosialisasi guna memberikan pemahaman kepada para pihak, utamanya kepala sekolah, guru, pengawas sekolah, dan dinas pendidikan baik melalui webinar, surat edaran, serta melalui advokasi kepada pemerintah daerah yang dilakukan oleh UPT Kemendikbudristek. Perbaikan sosialisasi dan komunikasi juga dilakukan pada tahun 2023, bersamaan dengan dibukanya pendaftaran untuk satuan pendidikan pelaksana implementasi Kurikulum Merdeka secara mandiri di tahun tersebut,

dengan cara menyediakan berbagai sumber informasi yang terstandar untuk menghindari miskomunikasi.

Kemendikbudristek juga menggalakkan enam dukungan untuk implementasi Kurikulum Merdeka, yaitu: 1) penguatan terhadap komunitas belajar di sekolah; 2) penyediaan aplikasi khusus untuk guru dan kepala sekolah agar dapat saling belajar dan berbagi melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM); 3) sosialisasi dan berbagi praktik baik melalui seri webinar terkait implementasi Kurikulum Merdeka; 4) menyediakan dan mengurasi daftar narasumber berbagi praktik baik (NSBPB) yang disaring melalui seleksi untuk dapat dimanfaatkan oleh satuan pendidikan di daerah; 5) mendorong peran serta mitra pembangunan untuk turut berkolaborasi menguatkan satuan pendidikan dalam implementasi kurikulum; serta 6) menyediakan layanan bantuan (*helpdesk*) yang terbuka dan dapat diakses oleh satuan pendidikan.



Gambar 5.1. Enam Dukungan Implementasi Kurikulum Merdeka

a. Komunitas Belajar

Berbagai dukungan yang diberikan oleh pemerintah mulai dimanfaatkan oleh satuan pendidikan, salah satunya terkait keberadaan komunitas belajar di setiap satuan pendidikan. Survei terhadap 57.595 satuan pendidikan pada Oktober 2023 menunjukkan, sebanyak 77% satuan pendidikan telah memiliki komunitas belajar, di mana sebanyak 38,8% di antaranya melakukan kegiatan satu minggu sekali. Meskipun demikian, tidak semua kegiatan komunitas belajar berjalan efektif untuk mendukung perbaikan pembelajaran. Baru sekitar 46,8% komunitas belajar tersebut yang efektif untuk mendukung peningkatan mutu pembelajaran (PSKP, 2023).

b. Platform Merdeka Mengajar (PMM)

Sejak diluncurkan pada Februari 2022, PMM telah digunakan oleh hampir 4 juta guru. Berdasarkan tren pertumbuhan penggunaan PMM dari tahun 2022-2023, tercatat sekitar 1,2 juta guru per hari telah mengakses PMM. PMM secara khusus menyediakan berbagai modul pelatihan yang dapat diikuti oleh guru untuk meningkatkan kapasitasnya, khususnya dalam menerapkan Kurikulum Merdeka. Sebanyak 2,5 juta guru telah mengakses fitur Pelatihan Mandiri tersebut. Selain itu, disediakan pula

berbagai perangkat ajar yang dapat diakses oleh guru sebagai referensi. Sebanyak 92.73% guru yang mengisi survei menyatakan bahwa perangkat ajar di PMM bermanfaat dalam membantu perencanaan pembelajaran.

Di PMM, para guru juga didorong untuk saling berbagi melalui menu Bukti Karya. Bukti Karya merupakan salah satu menu yang memberikan ruang bagi guru untuk mendokumentasikan dan membagikan karyanya kepada rekan-rekan mereka. Sebanyak 245.299 guru telah mengunggah karya mereka, dan sebanyak 728.613 karya telah dibagikan kepada rekan-rekan guru lain. Karya-karya ini mencakup video praktik pembelajaran, modul ajar dan bahan ajar, artikel, dan banyak lagi. Pada tahun 2023, Bukti Karya telah dilengkapi dengan fitur pencarian yang memudahkan pengguna untuk mencari inspirasi dari karya rekan guru lain dengan lebih cepat.

c. Seri Webinar Kurikulum Merdeka

Pada 2023, Kemendikbudristek meluncurkan portal khusus seri webinar Kurikulum Merdeka, yaitu https://kurikulum.kemdikbud.go.id/webinar. Portal webinar IKM ini memiliki tujuan untuk membentuk ekosistem yang mewadahi kebutuhan informasi para peserta webinar. Sejak Februari-November 2023 tercatat 65.966 peserta telah mendaftar dan memiliki akun di Portal Webinar IKM, yang terdiri dari guru, kepala sekolah, dan peserta umum. Terdapat sekitar 121 topik telah diselenggarakan, baik oleh unit pelaksana teknis di Ditjen GTK, Ditjen PAUD Dikdasmen, Ditjen Pendidikan Vokasi, maupun UPT Kemendikbudristek.

Hasil survei terhadap responden penerima manfaat webinar menunjukkan, sebanyak 69,9% sangat setuju dan 29,4% setuju materi yang diberikan sesuai dengan kebutuhan mereka. Selain itu, 64,9% sangat setuju dan 34,3% setuju bahwa materi webinar menambah/memperkaya pemahaman peserta untuk mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

d. Narasumber Berbagi Praktik Baik (NSBPB)

Narasumber Berbagi Praktik Baik (NSBPB) merupakan daftar narasumber yang telah diseleksi dan dikurasi oleh Kemendikbudristek dan dapat diakses melalui PMM. Narasumber tersebut dapat dihubungi untuk berbagi praktik baik di satuan pendidikan di daerah masing-masing. Daftar NSBPB terdiri dari guru maupun kepala sekolah yang telah menerapkan Kurikulum Merdeka. Mereka diseleksi dan mendapat pembekalan dari UPT Kemendikbudristek di daerah. Hingga Juli 2023, terdapat sekitar 1.803 satuan pendidikan dan 853 komunitas belajar telah mengundang NSBPB.

e. Mitra Pembangunan

Mitra pembangunan merupakan salah satu strategi untuk melibatkan masyarakat dalam mendukung implementasi kebijakan Kemendikbudristek. Mitra pembangunan berasal dari berbagai lembaga, organisasi, dunia usaha, dan industri yang memiliki pendanaan mandiri dan minat untuk berkontribusi dalam bidang pendidikan, khususnya dalam mendukung Implementasi Kurikulum Merdeka. Pada tahun 2022, telah terjalin kerja sama dengan 32 lembaga sebagai mitra pembangunan yang turut mendukung implementasi Kurikulum Merdeka di berbagai wilayah di Indonesia. Pada tahun 2023, Kemdikbudristek kembali menjaring beberapa mitra pembangunan, di mana terdapat

penambahan lima mitra pembangunan yang mendampingi satuan pendidikan di jenjang pendidikan dasar dan menengah, dan sebelas mitra pembangunan yang mendampingi pendidikan vokasi.

f. Pusat Layanan Bantuan (Helpdesk)

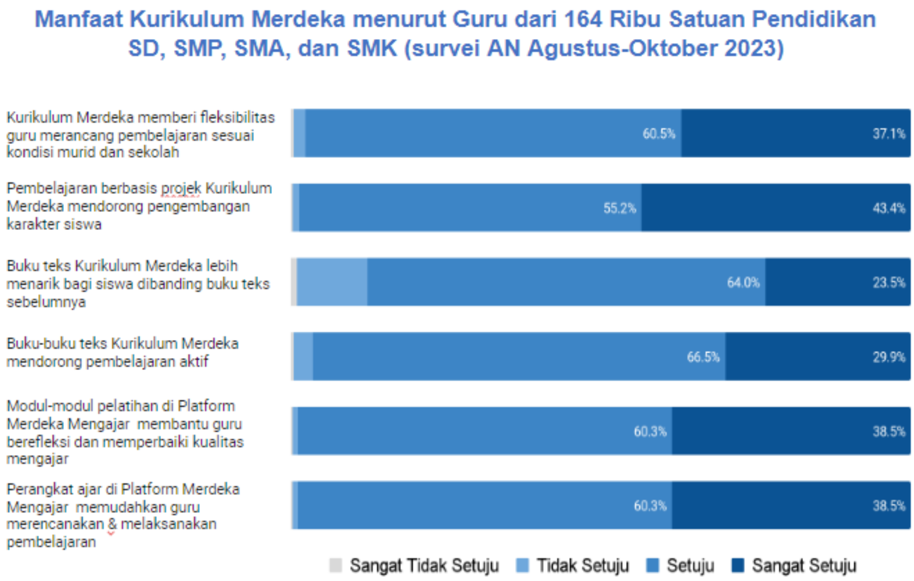
Helpdesk Program Prioritas adalah layanan bantuan yang dirancang untuk mendukung program prioritas Kemendikbudristek, salah satunya implementasi Kurikulum Merdeka. Layanan ini dapat diakses melalui chat WhatsApp di nomor 081281435091. Waktu operasional layanan ini adalah Senin - Jumat, pukul 08.00 hingga 15.30 WIB (kecuali hari libur nasional). Dengan akses yang mudah melalui aplikasi Whatsapp, pengguna dapat berinteraksi secara langsung dengan petugas dalam percakapan *live*. Selain itu, *helpdesk* ini didukung oleh Sumber Daya Manusia (SDM) yang kompeten dalam menangani program prioritas lintas unit utama, seperti Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah (Ditjen PAUD Dikdasmen), Ditjen Guru dan Tenaga Kependidikan (Ditjen GTK), dan Ditjen Pendidikan Vokasi. Pada 2022, terdapat 5.670 pertanyaan yang ditangani oleh *Helpdesk* dan pada 2023 menurun menjadi 3.607 pertanyaan.

Selama lebih dari dua tahun Kurikulum Merdeka diterapkan melalui Program Sekolah Penggerak, SMK Pusat Keunggulan, dan IKM secara mandiri, mulai tampak terjadi perubahan pada sekolah-sekolah yang mengimplementasikan kurikulum tersebut. Bagian berikutnya akan memberikan gambaran perubahan-perubahan apa saja yang telah terjadi dan apa pembelajaran bermakna (*lesson learn*) yang dapat diambil dari evaluasi pada implementasi Kurikulum Merdeka setelah lebih dari dua tahun berjalan.

C. Hasil Evaluasi Implementasi Kurikulum Merdeka

1. Respons Positif Kepala Sekolah dan Guru

Secara umum kepala sekolah dan guru pada sekolah-sekolah pelaksana Kurikulum Merdeka memberikan persepsi yang positif terhadap kurikulum ini. Hasil survei yang dilakukan melalui Asesmen Nasional tahun 2023 menunjukkan bahwa lebih dari 97,6% guru setuju dan sangat setuju bahwa Kurikulum Merdeka memberikan fleksibilitas kepada guru dalam merancang pembelajaran sesuai dengan kondisi peserta didik dan satuan pendidikan. Selain itu, sejumlah 98,6% guru setuju dan sangat setuju bahwa pembelajaran berbasis projek pada Kurikulum Merdeka mendorong pengembangan karakter peserta didik. Begitu pula dengan berbagai dukungan yang diberikan kepada guru, seperti buku teks Kurikulum Merdeka, modul-modul pelatihan di Platform Merdeka Mengajar (PMM), dan contoh-contoh perangkat ajar sangat membantu guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka (lihat Gambar 5.2)



Gambar 5.2. Manfaat Kurikulum Merdeka Menurut Guru

Temuan studi kualitatif yang dilakukan juga menunjukkan perubahan positif. Dalam waktu yang relatif singkat, implementasi Kurikulum Merdeka dipandang memberikan perubahan pada kualitas proses belajar yang lebih baik serta berkontribusi positif terhadap peningkatan *growth mindset* dan kolaborasi para pendidik di satuan pendidikan. Meskipun demikian, diakui juga bahwa dalam proses adaptasi terhadap Kurikulum Merdeka ini setiap satuan pendidikan menjumpai tantangan yang beragam. Ketika menceritakan awal adaptasi dengan Kurikulum Merdeka, seorang kepala sekolah pelaksana PSP di Kota Bandung mengatakan:

> " ... orang mengibaratkan [implementasi] Kurikulum Merdeka itu seperti dipaksa untuk berlayar dari titik pantai tertentu dengan posisi kapal yang memang wujudnya belum selesai dan tuntas, yang penting perahu berlabuh saja dulu, apabila di tengah prosesnya ada badai besar kita diminta perbaiki di perjalanan."

Ungkapan terkait tantangan di awal adaptasi Kurikulum Merdeka di atas mengisyaratkan dua hal. *Pertama*, pada awal dikenalkan pada Sekolah Penggerak angkatan I, akses terhadap panduan implementasi kurikulum dan contoh perangkat pembelajaran masih sangat terbatas. Kondisi ini cukup menyulitkan bagi satuan pendidikan terutama yang belum memiliki pemahaman yang utuh terhadap kurikulum ini. *Kedua*, Kurikulum Merdeka sendiri membawa perubahan yang cukup radikal terutama bagi guru karena memberikan ruang yang sangat luas bagi upaya inovasi pembelajaran yang bermakna bagi siswa. Pada saat yang sama, guru-guru terbiasa dengan "juknis" dan format-format administrasi pembelajaran yang terstandar sehingga beberapa guru mengalami kebingungan pada awal adaptasi dengan kurikulum ini.

Namun demikian, dalam waktu yang tidak terlalu lama, satuan pendidikan mulai beradaptasi dengan Kurikulum Merdeka. Proses ini dimulai melalui tumbuhnya persepsi

positif terhadap Kurikulum Merdeka baik oleh kepala sekolah maupun guru. Astuti, kepala sekolah salah satu pelaksana PSP angkatan I mengatakan bahwa Kurikulum Merdeka mendorong guru aktif dalam berdiskusi dan menyatukan persepsi dalam menyusun perangkat pembelajaran. Diskusi-diskusi informal di antara para guru makin meningkat dalam proses perencanaan hingga refleksi pembelajaran.

Selain meningkatkan kolaborasi dengan sesama pendidik, kepala sekolah dan guru merasakan bahwa implementasi kurikulum ini juga meningkatkan kolaborasi antara sekolah dan orang tua. Partisipasi orang tua tidak lagi hanya terbatas pada memberikan sumbangan atau mengantarkan anak ke sekolah melainkan sampai mendukung pembelajaran. Pengamatan di lapangan menunjukkan terdapat praktik keterlibatan orang tua dalam pembelajaran, seperti menjadi narasumber kegiatan projek, guru tamu, mendekorasi kelas bersama siswa, dan lain-lain.

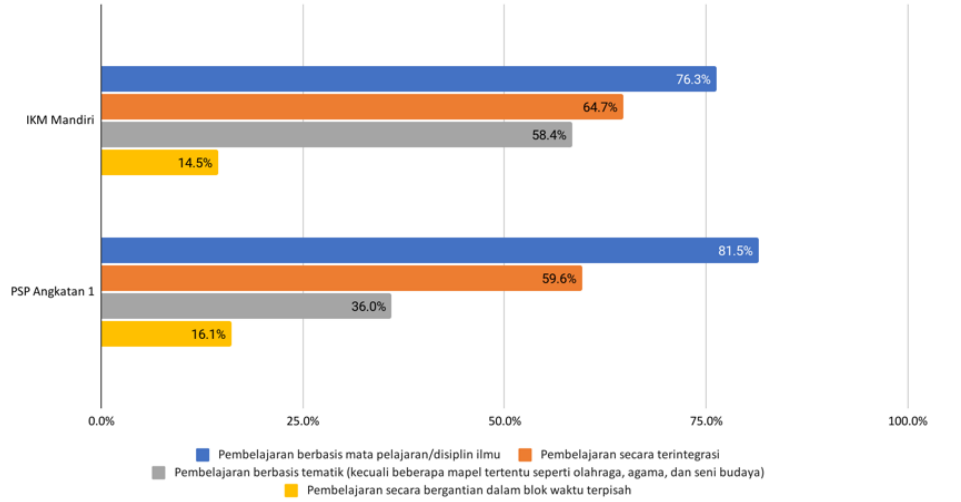
Pada sejumlah sekolah yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, terdapat beberapa perubahan yang dirasakan selama mengimplementasikan kurikulum ini, yaitu kepala sekolah dan guru merasa kualitas proses pembelajaran menjadi lebih baik. Penyederhanaan kurikulum yang berfokus pada materi esensial dirasakan membuat guru lebih leluasa menyampaikan materi secara lebih mendalam. Kepala sekolah sebuah SD di Kabupaten Fak-fak mengatakan:

> “Selama [mengimplementasikan] Kurikulum Merdeka, kami sudah tidak kejar materi lagi, jika anak-anak sudah penat biasanya diajak projek atau dibawa keluar kelas supaya *fresh*. Kadang anak-anak juga diajak bermain atau belajar di luar.“

Seperti yang disampaikan oleh kepala sekolah di atas, guru-guru juga merasa terjadi peningkatan kualitas pembelajaran. Bagi guru, hal ini tampak dari beberapa hal. *Pertama*, pembelajaran makin bervariasi baik dalam hal metode pembelajaran maupun sumber bahan ajar yang digunakan. Seorang guru TK di Kab. Fak-fak menyampaikan bahwa salah satu hal positif yang ia peroleh ketika mengimplementasikan Kurikulum Merdeka adalah dirinya merasa lebih terpacu untuk berkreasi dalam metode pembelajaran. Berbeda dengan implementasi kurikulum sebelumnya, di mana peserta didik hanya menjalankan aktivitas belajar yang ia desain, ketika mulai menerapkan Kurikulum Merdeka setiap akhir minggu ia bersama guru lainnya menyiapkan tiga alternatif aktivitas belajar yang akan dipilih siswa untuk pembelajaran minggu depan. Para guru juga menyampaikan bahwa pembelajaran tidak hanya mengandalkan buku teks pelajaran, melainkan juga aneka alat dan bahan ajar yang lain seperti video, *website*, hingga bahan-bahan alam yang tersedia di sekitar sekolah seperti: ranting, batu, kerang, biji-bijian, dan lain sebagainya.

Kedua, guru merasa Kurikulum Merdeka memberi ruang kebebasan yang lebih luas dalam memfasilitasi pembelajaran. Misalnya dalam penyelenggaraan pendidikan, saat ini kepala satuan pendidikan pelaksana implementasi Kurikulum Merdeka memiliki beragam pendekatan dalam pengorganisasian pembelajaran. Sebagian besar di antaranya baik pada program sekolah Penggerak maupun IKM secara mandiri memilih mata pelajaran sebagai strategi yang dianggap paling efektif dalam pengorganisasian pembelajaran, berikutnya diikuti dengan strategi integrasi, tematik dan pembelajaran sistem blok (lihat Gambar 5.3). Dalam wawancara dan

observasi yang telah dilakukan, pemilihan pengorganisasian pembelajaran memberikan dampak positif bagi guru karena satuan pendidikan dan guru dapat merasakan kebebasan dalam memfasilitasi pembelajaran untuk menyesuaikan dengan kondisi siswa serta kebebasan memilih metode pembelajaran yang lebih nyaman bagi guru salah satunya melalui pengorganisasian pembelajaran.



Gambar 5.3. Pendekatan yang Dilakukan Satuan Pendidikan dalam Pengorganisasian Pembelajaran

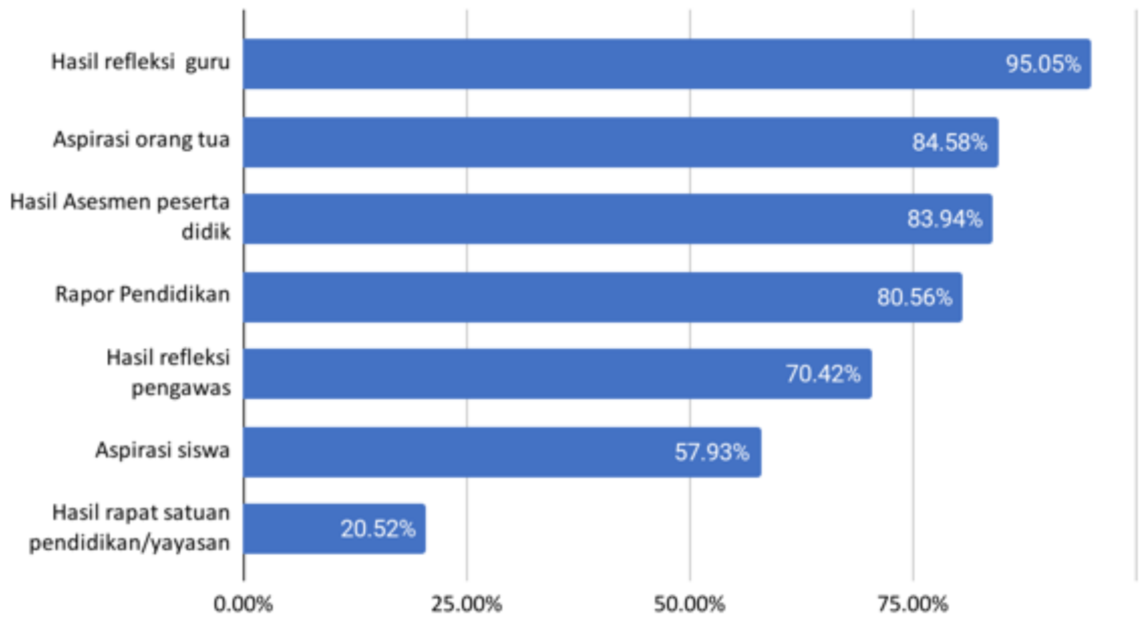
Ketiga, persepsi positif di kalangan guru terhadap kurikulum ini juga makin tumbuh ketika melihat siswa lebih antusias dalam pembelajaran. Aktivitas projek penguatan profil pelajar Pancasila selain dipandang sebagai pembelajaran yang bermakna juga menjadi pembelajaran yang menyenangkan bagi siswa. Catatan etnografi dari sebuah SMP di Kabupaten Manggarai juga menunjukkan siswa lebih sering bertanya dan aktif di dalam pembelajaran. Perubahan awal ini menguatkan persepsi guru bahwa implementasi Kurikulum Merdeka memiliki implikasi positif dalam meningkatkan mutu proses pembelajaran.

2. Transformasi Pembelajaran selama Implementasi Kurikulum Merdeka

Pada sejumlah sekolah yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka terdapat beberapa perubahan mendasar yang dirasakan, yaitu kepala sekolah dan guru merasa mutu proses pembelajaran menjadi lebih baik. Pada umumnya sekolah yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka mengalami perubahan pada dua level: pertama perubahan pada tingkat satuan pendidikan, kedua perubahan pada tingkat kelas.

Perubahan pada pada tingkat satuan pendidikan dipengaruhi oleh kepiawaian kepala sekolah dalam tata kelola satuan pendidikan. Perubahan ini dilakukan dari mulai hal yang paling mendasar, yaitu saat penyusunan Kurikulum Satuan Pendidikan (KSP). Sebagian besar satuan pendidikan sudah mulai memahami KSP sebagai “dokumen induk” dalam penyelenggaraan satuan pendidikan. Dalam hal ini, KSP menjadi rujukan penting dalam memperoleh gambaran utuh tentang

gambaran satuan pendidikan dari mulai keragaman latar belakang warga di satuan pendidikan dari sisi sosial, ekonomi, budaya, dan konteks lingkungan di sekitar satuan pendidikan. Dokumen KSP juga menjadi rujukan utama dalam penyelenggaraan satuan pendidikan yang lebih operasional sehingga satuan pendidikan memiliki rujukan dalam menyelenggarakan program baik di level satuan pendidikan maupun di tingkat kelas dengan pemahaman konteks yang utuh. Dalam penyusunan KSP, sekolah mulai menerapkan prinsip partisipatif dan berusaha menampung berbagai aspirasi warga sekolah. Selain itu, di sejumlah satuan pendidikan, penyusunan KSP selain melibatkan unsur internal, satuan pendidikan juga sudah mulai melibatkan para pemangku kepentingan dalam tim pengembang kurikulum, seperti pengawas, orang tua bahkan sejumlah sekolah mulai melibatkan siswa untuk ikut berperan serta dalam menyuarakan aspirasinya. Dalam studi kualitatif yang dilakukan oleh tim IKM juga menemukan, di beberapa sekolah, unsur dinas pendidikan kabupaten juga terlibat dalam tim pengembangan KSP, seperti kepala bidang pada jenjang tertentu. Umumnya kepala sekolah menyatakan bahwa pelibatan berbagai perwakilan ini ditujukan untuk memperkaya perspektif dan pertimbangan agar KSP yang dikembangkan relatif komprehensif dan memungkinkan untuk dijalankan.



Gambar 5.4. Dasar Penentuan Kurikulum Satuan Pendidikan pada PSP dan IKM secara Mandiri

Meskipun sebagian besar satuan pendidikan telah mengimplementasikan penyusunan KSP sesuai dengan prinsip pada Kurikulum Merdeka, namun dalam awal proses penyusunannya, KSP dianggap sebagai hal baru yang tidak serta merta dapat disusun oleh satuan pendidikan. Pada sekolah pelaksana PSP, terutama angkatan I menilai penyusunan KSP yang didasarkan pada kebutuhan sekolah menyebabkan tidak ada format baku dan terstandar. Selain itu, sebagai pelaksana pertama Kurikulum Merdeka, sekolah juga tidak memiliki contoh format pada tahun sebelumnya. Menyiasati kondisi tersebut, guru saling berdiskusi baik dalam rapat rutin maupun melalui pesan di grup WhatsApp.

> “Saya jadi sering diskusi dengan guru-guru dan wakasek kurikulum buat menyusun (KSP). Tapi saya sudah menyampaikan tidak ada yang salah, susun saja dulu.”



Gambar 5.5. Diskusi informal menyusun dokumen kurikulum di kantin sekolah antara guru-guru dan kepala sekolah (Data Primer Dokumen, 2021)

Selain diskusi, upaya lain yang dilakukan oleh guru adalah mencari referensi dalam penyusunan dokumen KSP, termasuk Modul Ajar. Kegiatan diskusi itu pun teramati dalam kegiatan observasi sekolah, di mana guru saling berdiskusi baik dalam *team teaching* pembelajaran di kelas serta diskusi di luar kelas yang menandakan bahwa guru cukup adaptif terhadap dinamika program (Observasi, 04/10/21). Merujuk data di atas, kendala yang dihadapi dalam proses adaptasi dengan KSP direspons guru melalui upaya positif dan kolaboratif, misalnya untuk mengembangkan Modul Ajar sesuai dengan kebutuhan siswa, guru saling berdiskusi dalam perencanaan pembelajaran serta pemanfaatan teknologi digital dalam perencanaan pembelajaran.

Perubahan yang paling mendasar di level kelas adalah dimulainya pembelajaran berbasis kebutuhan siswa. Sekolah-sekolah yang mengimplementasikan kurikulum merdeka baik di PSP, SMK PK, dan IKM secara mandiri telah memulai pembelajaran yang diawali dengan asesmen awal yang menekankan pembelajaran yang ramah anak dan berdiferensiasi.

Diferensiasi pembelajaran yang mengakomodir kebutuhan siswa misalnya terjadi di SLB Baso di Agam dan SLB di Cicendo Bandung; yang mana kegiatan pembelajarannya menunjukkan bentuk penerapan pembelajaran yang fleksibel dan inklusif di kelas. Keragaman peserta didik dapat dimanfaatkan oleh guru untuk memperkuat pelayanan pendidikan yang berorientasi kepada siswa. Guru menggunakan pendekatan yang berorientasi pada siswa sesuai dengan level kemampuan siswa, berbasis kekuatan menerima keragaman dan perbedaan, serta memfasilitasi pembelajaran secara individual. Mayoritas guru menerapkan prinsip pembelajaran anak tuna rungu: keterarahan wajah, sikap tanggap terhadap apa yang ingin dikatakan anak, dan komunikasi total (komtal) yang meliputi gerak-gerik (gestur), bahasa isyarat, berbicara, membaca ujaran, membaca, menulis serta pemanfaatan sisa pendengaran. Kelas didesain dengan nyaman, walau menggunakan model kelas auditorium, di mana siswa duduk menghadap guru dan papan tulis.

> “Apersepsi dilakukan untuk merangsang keaktifan siswa, ‘Ayo, siapa yang mengingat materi minggu lalu?’ Kelas pun riuh dengan jawaban dari siswa-siswi. Guru menunjuk salah seorang siswa, kemudian siswa menyebutkan materi minggu lalu dengan auditori yang terbatas, kemudian diperjelas dengan isyarat. Selanjutnya materi pembelajaran disajikan melalui salindia dan kegiatan dilakukan dengan metode *problem solving* yang mendorong siswa memecahkan masalah bersama-sama. Materi pun dikaitkan dengan lingkungan siswa dan dijelaskan dengan metode ceramah serta demonstrasi, agar lebih mudah dipahami. Guru pun melakukan *direct instruction* dengan mendatangi meja siswa untuk membantu siswa yang kesulitan. ‘Aci dan Ucup tolong dibantu temannya ya, Ibu menjelaskan pada Wida dulu.’” (Observasi 13/09/21).

Sejumlah guru juga mulai berlatih melakukan asesmen kepada siswa dengan menyesuaikan keadaan siswa. Sebagai contoh, di SD 02 Batu Ampar, Batam guru mencoba “menurunkan standar” kompetensi pembelajaran di kelas 4 yang seharusnya membahas materi perkalian angka ribuan menjadi perkalian angka ratusan. Di SMAN 1 Sikur, Lombok Timur masing-masing guru memiliki cara yang relatif sama dalam melakukan asesmen formatif, yaitu melalui

metode tanya-jawab secara verbal kepada siswa. Di SDN Fatubai, Timor Tengah Utara, selain melakukan asesmen awal terhadap siswa, guru juga berinisiatif melakukan asesmen terhadap dukungan orang tua, karena banyak siswa absen ketika pembelajaran. Asesmen tersebut kemudian dilanjutkan dengan pertemuan untuk membangun komitmen dengan orang tua agar lebih mendukung pendidikan anak-anaknya.

Upaya-upaya untuk peningkatan kualitas pembelajaran yang berorientasi pada terwujudnya profil pelajar Pancasila juga telah dilakukan oleh satuan pendidikan. Di TK GPdI Imanuel Bitung, para guru memberi kesempatan bagi siswanya untuk memimpin doa sesuai agama yang dianut, siswa diarahkan untuk mencuci tangan sendiri yang bertujuan melatih sikap toleransi dan kemandirian mereka (Observasi Sekolah). Temuan menarik lainnya di SMAN 1 Sikur Lombok Timur, di mana kegiatan projek penguatan profil pelajar Pancasila dilaksanakan melalui program bernama 'SI ASIK SMANSIK (Pengolahan Sampah Holistik SMAN 1 Sikur). Kegiatan ini dilakukan dengan mengolah sampah organik menjadi pupuk. Setelah menjadi pupuk, siswa melakukan proses pemanfaatan pupuk dengan melakukan penanaman di dalam pot. Proses pemanfaatan tersebut dilaksanakan di sebuah tempat khusus bernama "*Green House*", yakni tempat pembudidayaan tanaman. Setelah pemanfaatan, siswa diarahkan untuk mengemas hasil produk dengan membuat desain penjualan berbasis komputer. Pada pelaksanaannya, guru memberikan penilaian kepada siswa berdasarkan kriteria Profil Pelajar Pancasila. Penilaian dilakukan dengan melihat kemampuan siswa berpikir kritis pada saat mengerjakan tugas dan diskusi kelompok. Aspek penilaian ini ditentukan guru berdasarkan karakter yang hendak dibangun dalam kegiatan projek.

Kajian ini menunjukkan bahwa meskipun proses implementasi Kurikulum Merdeka di satuan pendidikan tidak selalu berjalan lancar dan ditemui beberapa kendala, namun secara umum menunjukkan tren perubahan yang positif. Dalam waktu yang tidak terlalu lama, persepsi guru terhadap kurikulum merdeka meningkat ke arah positif. Transformasi pembelajaran di kelas juga berjalan sehingga kualitas proses pembelajaran menjadi makin baik.

3. Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka terhadap Capaian Pembelajaran

Pandemi Covid-19 menyebabkan kehilangan capaian pembelajaran yang signifikan. Studi World Bank memperkirakan, dampak pandemi COVID-19 mengakibatkan hilangnya capaian pembelajaran (*learning loss*) antara 0,9 sampai 1,2 tahun (Afkar dan Yarrow, 2021). Sementara studi yang dilakukan oleh INOVASI dan Pusat Penelitian Kebijakan (2021) selama pandemi menunjukkan bahwa peserta didik kehilangan pembelajaran dalam setahun antara 5—6 bulan pembelajaran.

Penyesuaian kurikulum selama pandemi melalui kurikulum darurat yang dilanjutkan dengan penerapan Kurikulum Merdeka menunjukkan hasil yang positif, di mana sekolah-sekolah yang menerapkan prinsip pembelajaran Kurikulum Merdeka dapat memulihkan

pembelajaran. Hasil studi yang dilakukan oleh INOVASI menunjukkan dampak signifikan dari implementasi Kurikulum Merdeka tersebut. Penerapan Kurikulum Merdeka mampu memacu guru untuk beradaptasi dengan kurikulum, mendorong mereka melakukan asesmen secara berkala, dan menyesuaikan pembelajaran dengan kemampuan serta kebutuhan peserta didik (Sukoco dkk., 2023).

Melalui penerapan prinsip Kurikulum Merdeka, seperti melakukan asesmen awal untuk mengetahui kemampuan peserta didik, kemudian ditindaklanjuti dengan menyesuaikan pembelajaran, mampu peningkatan hasil belajar siswa. Hal itu terindikasi dari capaian hasil belajar yang lebih tinggi sebesar 0,31 sd (atau setara dengan 4 bulan pembelajaran) dibandingkan dengan guru yang belum melakukan praktik tersebut (Sukoco dkk., 2023). Tabel di bawah ini menggambarkan bagaimana prinsip-prinsip dalam Kurikulum Merdeka berkontribusi pada pemulihan kemampuan peserta didik.

Tabel 5.2. Penyesuaian Kurikulum dan Praktik Mengajar Guru

Faktor	Variabel	Delta
Penyesuaian Praktik Mengajar oleh Guru	Guru menggunakan kurikulum yang sudah disesuaikan—Kurikulum Darurat, Kurikulum yang Disesuaikan Secara Mandiri, atau Kurikulum Prototipe.	0,31 sd (4 bulan)
	Guru memberikan tugas sesuai dengan kemampuan siswa.	0,19 sd (3 bulan)
	Guru melakukan asesmen di awal tahun ajaran 2021/2022.	0,14 sd (2 bulan)
Motivasi Intrinsik Guru	Guru berpartisipasi aktif dalam agenda kegiatan KKG, yaitu membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang lebih sesuai dengan pandemi COVID-19.	0,23 (3 bulan)
	Guru yang memiliki motivasi intrinsik tinggi bersimpati kepada siswa, mereka merasa perlu melakukan upaya ekstra untuk membantu siswa tersebut. *"Saya sudah cukup lama tinggal di kampung ini. Saya menganggap siswa saya sebagai adik laki-laki/perempuan saya. Saya merasa kasihan pada mereka; apa yang telah mereka pelajari hilang sekarang. Jadi, saya harus melayani mereka dengan baik meski tanpa dibayar. Bagi saya yang penting mereka masih bisa belajar,"* (guru (perempuan) kelas 2, Kabupaten Sumba Barat).	

Sumber: Sukoco dkk., 2023

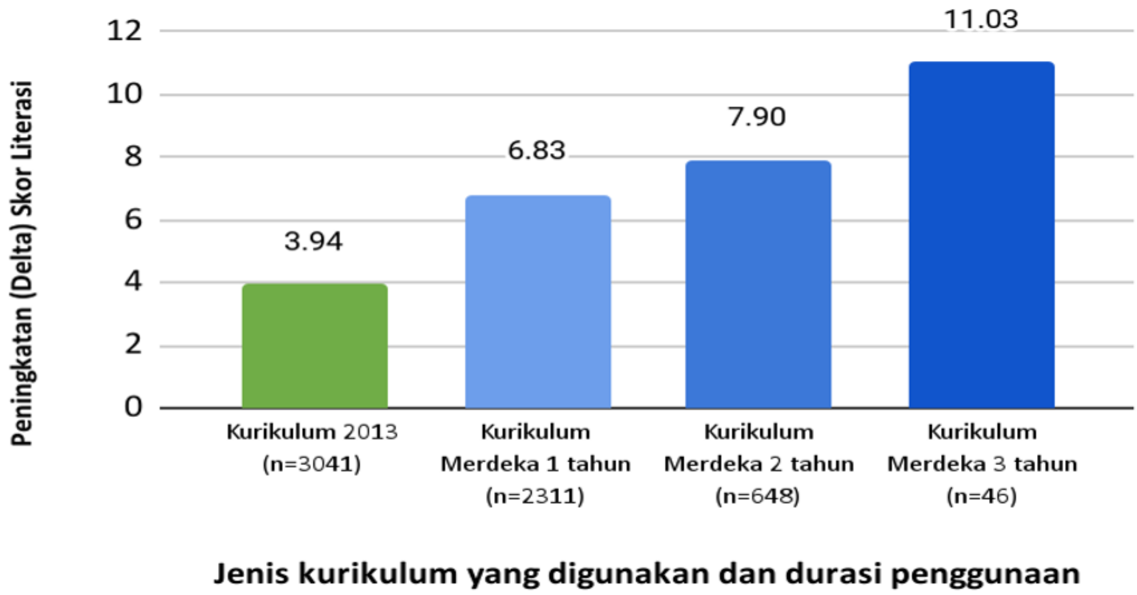
Dampak lainnya dapat dilihat dari hasil capaian belajar literasi dan numerasi pada Asesmen Nasional periode tahun 2021 dan 2023. Berdasarkan hasil studi yang dilakukan dengan menganalisis data capaian Asesmen Nasional tahun 2021 dan tahun 2023, diketahui bahwa satuan pendidikan yang lebih dahulu melaksanakan Kurikulum Merdeka memiliki peningkatan capaian hasil belajar literasi dan numerasi yang lebih baik dibandingkan dengan satuan pendidikan yang belum mengimplementasikan Kurikulum Merdeka.

Peningkatan skor literasi (dalam skala 0-100) diperlihatkan pada satuan pendidikan baik di daerah Tertinggal maupun daerah non-

tertinggal. Peningkatan skor lebih baik ditunjukkan oleh satuan pendidikan yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Berikut hasil analisis yang telah digunakan dengan membandingkan capaian literasi dan numerasi pada hasil Asesmen Nasional Tahun 2021 dan 2023.

Daerah Tertinggal

Daerah Tertinggal merupakan daerah-daerah yang kabupaten yang wilayah serta masyarakatnya kurang berkembang dibandingkan daerah lain dalam skala nasional (Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2020, pasal 1 ayat 1). Secara umum, capaian hasil belajar di daerah tertinggal lebih rendah dibandingkan daerah non-tertinggal, sehingga terdapat gap antara daerah tertinggal dan non-tertinggal. Penggunaan kurikulum merdeka pada satuan pendidikan di daerah tertinggal mampu mengurangi gap tersebut. Hal ini ditunjukkan dari hasil asesmen nasional selama dua periode tahun yang berbeda, yaitu tahun 2021 dan 2023.



Gambar 5.6. Perbedaan Peningkatan Skor Literasi (dalam skala 0-100) Jenjang SD/MI/sederajat berdasarkan kurikulum yang digunakan

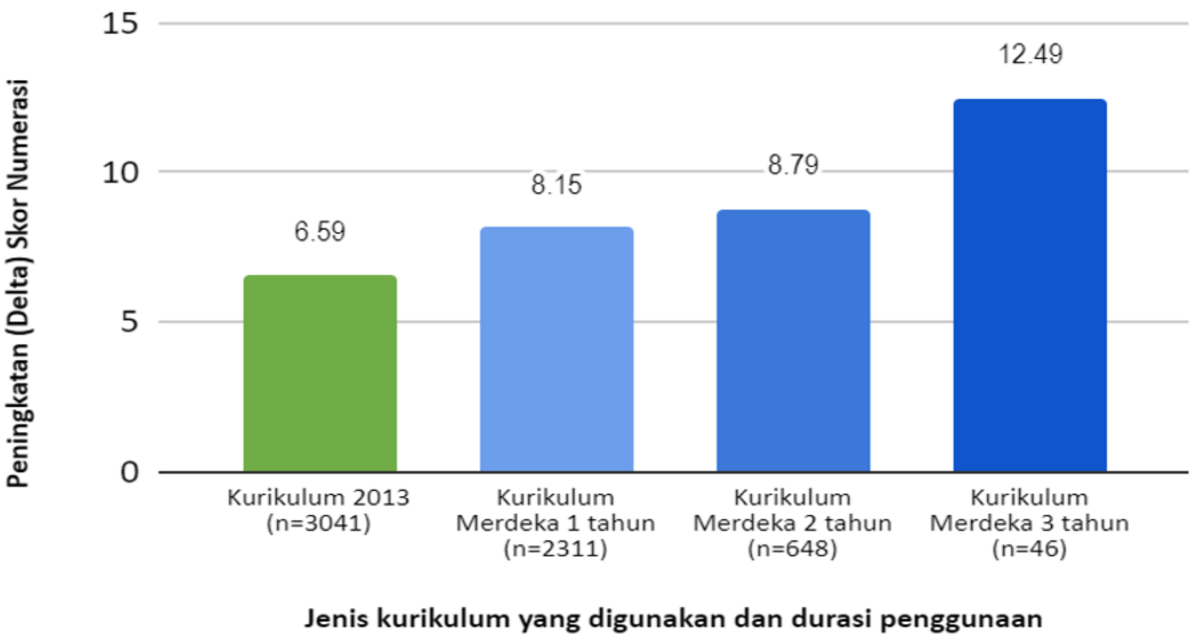
Sumber: Paparan Evaluasi Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka (PSKP, 2024)

Keterangan:

- Data pada gambar 5.6, 5.7, 5.8, 5.9 diambil dari hasil AN sekolah yang sama pada tahun 2021 dan tahun 2023.
- “Kurikulum Merdeka 3 Tahun” adalah keterangan untuk sekolah yang menerapkan kurikulum prototipe sejak 2021 kemudian secara berkelanjutan menerapkan Kurikulum Merdeka.
- Daerah tertinggal yang dimaksud adalah daerah tertinggal berdasarkan Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2020 tentang Penetapan Daerah Tertinggal Tahun 2020-2024.

Berdasarkan hasil analisis diketahui bahwa satuan pendidikan yang lebih dahulu mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, menunjukkan peningkatan skor literasi yang lebih baik dibandingkan dengan satuan pendidikan yang masih menggunakan Kurikulum 2013. Semakin lama durasi penggunaan Kurikulum Merdeka memperlihatkan peningkatan skor Literasi yang semakin besar. Perbedaan peningkatan skor tersebut berkisar dalam rentang 2-8 poin.

Hasil serupa juga dapat dilihat pada capaian numerasi, di mana satuan pendidikan yang lebih dahulu mengimplementasikan Kurikulum Merdeka memiliki capaian skor numerasi dan peningkatan skor yang lebih tinggi dibandingkan satuan pendidikan yang belum mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. Satuan PSP yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka (prototipe) sejak 2021 dan satuan pendidikan pelaksana IKM Mandiri memiliki skor numerasi yang lebih baik. Perbedaan kenaikan skor numerasi pada AN 2021 hingga AN 2023 untuk jenjang SD antara 2-4 poin (Gambar 5.7).



Gambar 5.7. Perbedaan Peningkatan Skor Numerasi (dalam skala 0-100) Jenjang SD/MI/sederajat Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan

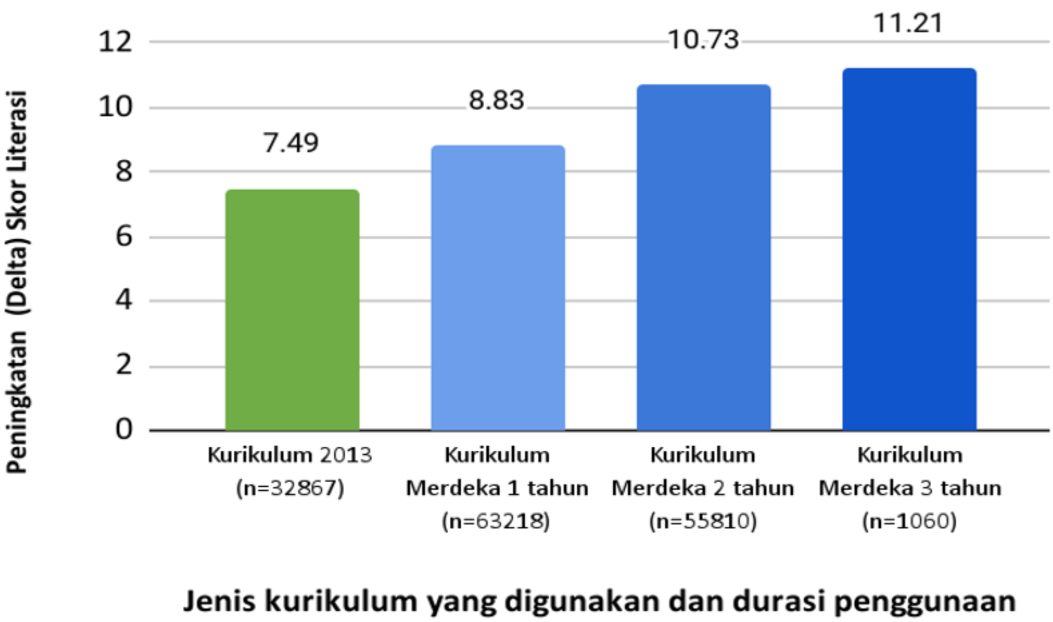
Sumber: Paparan Evaluasi Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka (PSKP, 2024)

Pada jenjang lainnya, didapatkan pola yang serupa, di mana satuan pendidikan yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka menunjukkan peningkatan skor literasi dan numerasi yang lebih baik dibandingkan yang belum. Pada jenjang SMP sederajat (mencakup kesetaraan, SLB, dan sekolah keagamaan) juga ditemukan bahwa satuan pendidikan yang mengimplementasikan Kurikulum Merdeka menunjukkan peningkatan skor literasi dan numerasi yang lebih baik dibandingkan yang masih menerapkan Kurikulum 2013.

Daerah Non-Tertinggal

Kemajuan pembelajaran di daerah non-tertinggal juga lebih terlihat pada satuan pendidikan yang sudah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, di mana semakin lama menerapkan Kurikulum Merdeka, maka akan terlihat peningkatan pembelajaran yang semakin baik. Berikut adalah hasil analisis data asesmen nasional tahun 2021 dan 2023 pada satuan pendidikan jenjang sekolah dasar/ sederajat (mencakup sekolah keagamaan, kesetaraan, dan pendidikan khusus).

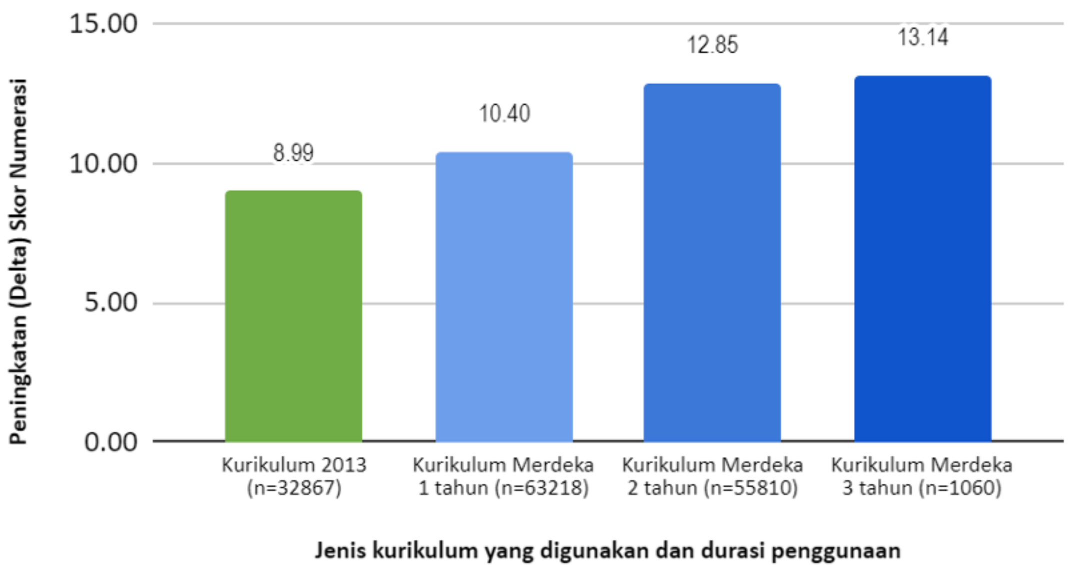
Satuan pendidikan yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka menunjukkan peningkatan skor literasi yang lebih tinggi dibandingkan yang belum. Semakin lama durasi penerapan Kurikulum Merdeka memperlihatkan peningkatan skor literasi yang semakin baik. Perbedaan peningkatan skor antara satuan pendidikan yang sudah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka dengan yang belum berkisar antara 1-4 poin (dalam skala 0-100).



Gambar 5.8. Perbedaan Peningkatan Skor Literasi SD/MI/Sederajat di daerah Non-tertinggal Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan

Sumber: Paparan Evaluasi Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka (PSKP, 2024)

Hasil serupa juga terlihat dalam capaian belajar numerasi. Satuan pendidikan yang telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka menunjukkan peningkatan skor numerasi yang lebih tinggi dibandingkan satuan pendidikan yang belum mengimplementasikannya. Perbedaan peningkatan skor numerasi berkisar antara 1-3 poin (dalam skala 0-100).



Gambar 5.9. Perbedaan Peningkatan Skor Numerasi SD/MI/Sederajat di daerah Non-tertinggal Berdasarkan Kurikulum yang Digunakan

Sumber: Paparan Evaluasi Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka (PSKP, 2024)

Berdasarkan hasil analisis tersebut, dapat disimpulkan bahwa penggunaan Kurikulum Merdeka yang lebih sederhana dan berfokus pada kompetensi yang esensial mampu meningkatkan kemampuan dasar peserta didik terutama dalam hal kemampuan literasi dan numerasinya.

06 Penutup

Kemampuan suatu bangsa untuk menjadi sejahtera, cerdas serta berdaya saing di tengah isu globalisasi dan unggul dalam penguasaan inovasi teknologi akan bertumpu pada kualitas sumber daya manusia. Kualitas sumber daya manusia ini tidak hanya terbatas pada kecerdasan dan penguasaan ilmu pengetahuan, teknologi, dan sains, tetapi juga pembangunan sumber daya manusia yang berakhlak mulia, berkarakter kuat, toleran, mandiri, bernalar kritis, kreatif, dan selalu siap bekerja sama sebagai indikator dari sumber daya manusia yang unggul.

Di tengah upaya-upaya untuk mencapai sumber daya manusia Indonesia yang unggul, berbagai isu pendidikan yang mengemuka di negeri tercinta ini dijadikan sebagai tantangan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi untuk menghadirkan kebijakan yang mengarah kepada pencapaian sumber daya manusia unggul tersebut melalui kebijakan Merdeka Belajar. Salah satunya dengan melaksanakan transformasi pembelajaran.

Transformasi pembelajaran perlu didukung dengan perbaikan-perbaikan pada kepemimpinan, infrastruktur, penyempurnaan kurikulum, pedagogi, dan sistem asesmen yang dikemas dalam kebijakan Kurikulum Merdeka. Kajian Akademik Kurikulum Merdeka ini menjelaskan secara rinci mulai dari evaluasi Kurikulum 2013 dan Kurikulum untuk satuan pendidikan dalam kondisi khusus akibat pandemi COVID-19. Naskah ini juga menjelaskan landasan pengembangan kurikulum serta prinsip-prinsip perancangannya, serta pemaparan terkait kerangka dan struktur kurikulum. Sebagaimana siklus pengembangan kurikulum yaitu perencanaan, penyusunan, implementasi, dan evaluasi, Kurikulum Merdeka sudah melewatinya dan dijelaskan hasilnya dalam naskah ini baik yang diimplementasikan melalui program maupun implementasi secara mandiri.

Substansi Kurikulum Merdeka yang meliputi kerangka dasar dan struktur kurikulum, capaian pembelajaran masing-masing mata pelajaran serta capaian kompetensi dan karakter yang termuat dalam profil Pelajar Pancasila beserta dukungan dan strategi implementasi yang memperbaiki pelaksanaan implementasi kurikulum nasional sebelumnya menjadi bagian penting yang perlu disampaikan dalam naskah ini, untuk memastikan keberhasilan dari tujuan Kurikulum Merdeka dari tingkat nasional sampai dengan tingkat satuan pendidikan.

Besar harapan kami, Kajian Kurikulum Merdeka ini dapat menjadi kajian yang mudah dipahami dan dimaklumi oleh seluruh pemangku kepentingan, sehingga kebijakan Kurikulum Merdeka dapat berjalan dengan baik dan didukung sepenuhnya oleh semua komponen bangsa menjadi kurikulum nasional bagi bangsa Indonesia untuk mencapai sumber daya manusia indonesia yang unggul.

Daftar Pustaka

Afkar, R. & Yarrow, N. (2021). Rewrite the future: How Indonesia's education system can overcome the losses from the COVID-19 pandemic and raise learning outcomes for all. Washington DC., Amerika Serikat: World Bank.

Afriansyah. A. (2020). Transformasi pendidikan dan berbagai problemnya. https://kependudukan.lipi.go.id/id/berita/53-mencatatcovid19/838-covid-19-transformasi-pendidikan-dan-berbagai-problemnya

Ahmad, S. (2014) Problematika kurikulum 2013 dan kepemimpinan instruksional kepala sekolah. Jurnal Pencerahan. Vol. 8. No. 2.

Alawiyah, F. (2013). Peran Guru dalam Kurikulum 2013. Aspirasi, 4(1), 65–74.

Alhamuddin. (2014). Sejarah Kurikulum di Indonesia (Studi Analisis Kebijakan Pengembangan Kurikulum). Nur El-Islam : Jurnal Pendidikan dan Sosial Keagamaan.

Alifia, U., Barasa, A. R., Bima, L., Pramana, R. P., Revina, S., & Tresnatri, F. A. (2020). Belajar dari rumah: potret ketimpangan pembelajaran pada masa pandemi COVID-19. Catatan Penelitian SMERU No. 1/2020.

Almond, G.A. & Verba, S. (1989). The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations. Newbury Park, CA: Sage Publication.

Anderson, Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Andiarti, A. & Felicia, N. (2019). Menyiapkan anak bersekolah secara holistik: Studi kasus calistung sebagai kesiapan bersekolah. Kilas Pendidikan. Jakarta: PSPK

Anggraena, Yogi, dkk. (2022). Kajian Akademik: Kurikulum untuk Pemulihan Pembelajaran. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Kemdikbud, Jakarta.

Anggraena, Yogi, dkk. (2020). Kajian Pengembangan Profil Pelajar Pancasila (1st edition). Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Kemdikbud, Jakarta.

Arum, R., Beattie, I., & Ford, K. (2015). The Structure of Schooling. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE

Aponte, Claudia and Ramiro Jordan. (2022). Internationalization of the Curriculum with a Connectivism Approach. Science Direct. Elsevier publisher

Atkinson, A. (2008). The ISIS agreement: How sustainability can improve organizational performance and transform the world. Routledge

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? Educational Researcher, 25(9), 6–8, 14.

Ball, S. J. (2005). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. Routledge.

Ball, S. Maguire, M. & Braun, A. (2012). How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools. New York, NY: Routledge.

Balitbang Kemendikbud. (2019). Kajian implementasi kurikulum 2013. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. In Educational Research Review (Vol. 5, Issue 3, pp. 243–260). https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001

Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). Mainstreaming an effective intervention: Evidence from randomized evaluations of "Teaching at the right level" in India. https://www.pratham.org/wp-content/uploads/2020/02/2016.08_Mainstreaming-an-Effective-Intervention_AB-RB-JB-ED-HK-SM-MS-MW.pdf

Beatty, A., Emilie, B., Luhur, B., Menno, P., Daniel, S. (2021). Schooling progress, learning reversal: Indonesia's learning profiles between 2000 and 2014. International Journal of Educational Development 85 (2021) 102436.

Benavot, A. & Resh, N. (2003). Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel. Journal of Curriculum Studies, 35(2), 171-196.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Bignall, B. B. (2018). The Excellence Curriculum: Developing a Curriculum that is Knowledge-Rich, Builds Skills and is Underpinned by How Children Learn. Impact: Journal of Chartered College of Teaching. https://impact.chartered.college/article/the-excellence-curriculum-developing-curriculum-knowledge-rich-skills-based-underpinned-how-children-learn/

Bjork, Christopher. (2016). High-Stake Schooling: What We Can Learn from Japan's Experiences with Testing, Accountability, and Education Reform. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bjork, C. (2005). Indonesian education: Teachers, schools, and central bureaucracy. Routledge.

Bolt, L., & Swartz, N. (1997). Contextual Curriculum: Getting More Meaning from Education. New Directions for Community Colleges, 1997(97), 81–88. https://doi.org/10.1002/CC.9709.

Boundersa, N. (2016). The Importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and Effective teaching practices.://www.researchgate.net/publication/30943008

Bryk, A. S., Gomez, L., Grunow, A. & LeMahieu, P. (2015). Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Cambridge, MA: Harvard Education.

Cambridge Assessment for Education (2021). Getting started with assessment for learning. Cambridge Assessment for Education.

Cheung, A.C.K. & Wong, P.M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong, China: Key findings from a large-scale survey study. International Journal of Educational Management, 26(1), 39-54.

Conto, C.A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). Covid-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss. UNICEF Office of Research -Innocenti.

Cross, B. E., & Molnar, A. (1994). Global Issues in Curriculum Development. Peabody Journal of Education, 69(4), 131–140. https://www.jstor.org/stable/1492697

Daly, A. J., & Little, J.W. eds. (2010). Social Network Theory and Educational Change. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Departemen Pendidikan Nasional. (2003). Pelayanan Profesional Kurikulum 2004: Kurikulum Berbasis Kompetensi. Departemen Pendidikan Nasional.

Dewantara, Ki Hadjar. (2009). Menuju Manusia Merdeka. Yogyakarta: Leutika.

Dewantara, K. H. (2004). Karya Ki Hadjar Dewantara Bagian Pertama: Pendidikan. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.

Dewey, J. (1966). Democracy and Education. Collier-Macmillan Canada, Ltd.

Djaelani, A.R., Pratikno, H.H., & Setiawan, T. (2019). Implementasi kurikulum dan permasalahannya (Studi kasus di SMK Ganesa Kabupaten Demak). IVET Teacherpreneur. http://e-journal.ikip-veteran.ac.id/index.php/pawiyatan

Drabsch, T. (2013). The Australian curriculum. Briefing Paper No 1/2013.

Drake, C. & Sherin, M.G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. Curriculum Inquiry (36)2. 153-187.

Duggan, S. B. (2019). Education Policy, Digital Disruption and the Future of Work: Framing Young People's Future in the Present. Palgrave Macmillan.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. PNAS. Vol. 118 No.17 DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Fullan, Michael. (2007). The New Meaning of Educational Change. 4e. New York, NY: Teachers College.

Gabriel, J. G., & Farmer, P. C. (2009). How to help your school thrive without breaking the bank. ASCD.

George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. Theory into Practice, 44(3), 185–193. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4403_2

Gilster. (1997). Digital Literacy. Wiley.

Glatthorn, A. A., Boschee, B. F., & Whitehead, B. M. (2011). Curriculum leadership: Strategies for development and implementation. SAGE

Glaesser, Judith. (2018). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. Oxford Review of Education. (45)1. 70-85.

Global Partnership for Education. (2020, January). 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review. Globalpartnership.Com. https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf

Gonzalez, J. (2020). Backward Design: The Basics. Cult of Pedagogy. https://www.cultofpedagogy.com/backward-design-basics/

Gouedard, P. (2021). Developing indicators to support the implementation of education policies. OECD Education Working Paper No. 255

Gunesch, K. (2004). Education for cosmopolitanism: Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education. Journal of Research in International Education, 3(3), 251–275. https://doi.org/10.1177/1475240904047355

Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. Canadian Public Policy, 46(S1), S82-S87.

Hansen, D. T. (2010). Cosmopolitanism and Education: A View from the Ground. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 112(1), 1–30. https://doi.org/10.1177/016146811011200104

Hansen, D. T. (2008). Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance. Journal of Curriculum Studies, 40(3), 289–312. https://doi.org/10.1080/00220270802036643

Hanushek, E, A., & Woessman, L. (2020). The economic impacts of learning losses. Education Working Papers No. 225. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/21908d74-e

Harari, Y. N. (2016). Homo Deus: A brief history of tomorrow. Random House.

Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. Corwin Press.

Harmey, S., & Moss, G. (2021): Learning disruption or learning loss: Using evidence from unplanned closures to inform returning to school after COVID-19, Educational Review, DOI: 10.1080/00131911.2021.1966389

Hayes, D. (2003). Making Learning an Effect of Schooling: aligning curriculum, assessment and pedagogy. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24(2), 225–245. https://doi.org/10.1080/0159630032000110757

Hidayat, R., Siswanto, A., & Bangun, B. N. (Eds.). (2017). Dinamika Perkembangan Kurikulum di Indonesia: Rentjana Pembelajaran 1947 hingga Kurikulum 2013. Labsos UNJ.

Holmes, B., & Gardner, J. (2006). E-Learning: Concepts and Practice. SAGE Publications.

Honig, M. (2006). Complexity and policy implementation. New directions in education policy implementation: Confronting complexity, 63, 1-25.

Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. Journal of Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 40. p 4006-415.

Howlett, J. (2013). Progressive Education: A Critical Introduction. Bloomsbury.

Hunkin, Francis P. (1980). Curriculum development: Program improvement. New York : C.E. Merrill Pub. Co.

Indrawati, M., Cahyo, P., & Ayu, S. (2020). The COVID-19 Pandemic impact on children's education in disadvantaged and rural area across Indonesia. International Journal of Education (IJE) Vol. 8, No 4, Desember 2020.

Jandrić, P., & McLaren,P. (2021). From learning loss to learning opportunity, educational philosophy and theory. Educational Philosophy and Theory. DOI: 10.1080/00131857.2021.2010544

Johnson, E. B. (2002). Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay. Corwin Press, Inc.

Jones, T. (2017). Multicultural Indonesia in Geographical and Cultural Perspectives. Proceedings of the 1st International Conference on Social Sciences Education - "Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment" (ICSSE 2017), 322–329. https://doi.org/10.2991/ICSSE-17.2018.71

Karsidi, R., Humona, R., Budiati, A.C., & Wardojo, W.W. (2013). Parent involvement on school committees as social capital to improve student achievement. Excellence in Higher Education. Vol. 4(2013), 1-6

Kementerian Keuangan. (2021). Usaha meningkatkan kualitas pendidikan melalui mandatory spending anggaran pendidikan. https://anggaran.kemenkeu.go.id/in/post/usaha-meningkatkan-kualitas-pendidikan-melalui-mandatory-spending-anggaran-pendidikan-

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). Analisis survei cepat pembelajaran dari rumah dalam masa pencegahan COVID-19.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020, Juni 2). Peraturan menteri pendidikan dan kebudayaan Republik Indonesia nomor 22 Tahun 2020 tentang rencana strategis kementerian pendidikan dan kebudayaan Tahun 2020-2024.

Khurotulaeni. (2019). The implementation of curriculum 2013 revision on lesson plans made by English teachers of SMAN 2 Magelang in school year 2018/2019. Journal or Research on Applied Linguistics Language and Language Teaching. Vol. 2, No. 1, p. 17-23.

Klemencic, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. In M. Klemencic, S. Bergan, & R. Primozic (Eds.), Student Engagement in Europe: society, higher education and student governance (Vol. 20, pp. 11–29). Council of Europe.

Kirst, M. W., & Walker, D. F. (1971). An Analysis of Curriculum Policy-Making. Review of Educational Research, 41(5), 479–509. https://doi.org/10.3102/00346543041005479

Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders. CTP Research Report.

Kneen, J., Breeze, T. Thayer, E. John, V., & Davies-Barnes. (2021). Pioneer teachers: How far can individual teachers achieve agency within curriculum development? Journal of Educational Change, 1-22.

Kneller, G. F. (1971). Introduction to the Philosophy of Education (2nd ed.). John Wiley & Son, Inc.

Kurikulum Merdeka Diluncurkan, Mendikbud: Ini Lebih Sederhana. (2022, February 12). Kompas.Com. https://www.kompas.com/edu/read/2022/02/12/101025471/kurikulum-merdeka-diluncurkan-mendikbud-ini-lebih-sederhana?page=all

Lambert, D. & Lines, D. (2000). Understanding assessment. London, UK: Routledge Falmer.

Latif, Y. (2011). Negara Paripurna: Historisitas, Rasionalitas, dan Aktualitas Pancasila. Gramedia Pustaka Utama.

Leask, B. (2014). Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. International Higher Education, 78(Special), 5–6.

Levin, I., & Tsybulsky, D. (2017). The Constructionist Learning Approach in the Digital Age. Creative Education, 08(15), 2463–2475. https://doi.org/10.4236/CE.2017.815169

Lim, T. W. (2019). Industrial Revolution 4.0, Tech Giants, and Digitized Society. Palgrave Macmillan.

Linh, P. K. (2019). Education in Industry 4.0. International Journal of Engineering Science Invention, 8(6), 9–13.

Lipsky, Michael. (1980). Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of The Individual in Public Services. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Li ,Y., Zhang, X., Dai, D.Y., & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: The thinking-based instruction theory and its application. Front. Psychol. 12:601607.doi: 10.3389/fpsyg.2021.601607

Lopez, M.E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. Urban Education, 40(1), 78-105.

Lopez, M.E., Kreider, H., & Coffman, J. (2005). Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement. Urban Education, 40(78). 78-105

Maharani, E. (2014). Beban kurikulum 2013 terlalu berat. Republika. Dapat diakses di: https://www.republika.co.id/berita/pendidikan/eduaction/14/10/14/ndeg5a-beban-kurikulum-2013-terlalu-berat

Mapp, K., & Kuttner, P. (2013). Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships. SEDL in collaboration with the U.S. Department of Education. dari http://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf

Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. Die Deutsche Bibliothek.

McKernan, J. (2008). Curriculum and Imagination: process theory, pedagogy, and action research. Routledge.

McPhail, G. (2019). Curriculum Integration in Flexible Learning Environments, Challenges for Teachers, and Teacher Education. Encyclopedia of Teacher Education, 1–6. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_369-1

McPhail, G. (2020). The search for deep learning: a curriculum coherence model. Https://Doi.Org/10.1080/00220272.2020.1748231, 1–15. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1748231

McPhail, G., & Rata, E. (2016). Comparing Curriculum Types: ‘Powerful Knowledge’ and ‘21st Century Learning.’ New Zealand Journal of Educational Studies, 51(1), 53–68. https://doi.org/10.1007/S40841-015-0025-9

McTighe, J., & Wiggins, G. (1999). The Understanding by Design Handbook. ASCD.

Miller, A. (2018). Planning for PBL implementation. Edutopia.

Miller, R. (1992). Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. Teacher Education Quarterly, 19(1), 5–13. https://www.jstor.org/stable/23475623

Ministry of Education of New Zealand (n.d). NZ Curriculum Online: Principles. Retrieved January 12, 2021, from https://nzcurriculum.tki.org.nz/Principles

Mockler, N. (2018). Curriculum integration in the twenty-first century: some reflections in the light of the Australian curriculum. Curriculum Perspectives, 38(2), 129–136. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s41297-018-0047-9

Mulyasa, E. (2014). Guru dalam Implementasi Kurikulum 2013. Remaja Rosdakarya.

Mulyasa, E. (2002). Kurikulum Berbasis Kompetensi: Konsep, Karakteristik, dan Implementasi. Remaja Rosdakarya.

Mulyasa, E. (2017). Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013. Remaja Rosdakarya.

Munajim, A., Barnawi, B., & Fikriyah, F. (2020). Pengembangan Kurikulum Pembelajaran di Masa Darurat. Dwija Cendekia: Jurnal Riset Pedagogik, 4(2), 285–291. https://doi.org/10.20961/JDC.V4I2.45288

Munawaroh. (2017). The Influence of teaching methods and learning environment to the student's learning achievement of craft and entrepreneurship subjects at vocational high school. International Journal of Environmental & Science Education. Vol. 12, No.4, 665-678

Murdoch, K. (2020). Cycle of inquiry. Retrieved from https://www.kathmurdoch.com.au/new-page-2-1

Murdoch, K. (1915). The Power of Inquiry. Seastar Education Consulting

Mustaghfiroh, S. (2020). Konsep "Merdeka Belajar" Perspektif Aliran Progresivisme John Dewey. Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran, 3(1), 141–147.

Muttaqin, T. (2018). Determinant of unequal access to and quality of education in Indonesia. Jurnal Perencanaan Pembangunan. https://doi.org/10.36574/jpp.v2i1.27

Navis, A. A. (1996). Filsafat dan Strategi Pendidikan M. Sjafei. Grasindo.

Oates, T. (2018). Skills Versus Knowledge: a Curriculum Debate that Matters – and One Which We Need to Reject. Impact: Journal of Chartered College of Teaching. https://impact.chartered.college/article/skills-versus-knowledge-curriculum-debate-matters-one-need-reject/

OECD. (2008). Assessment for Learning Formative Assessment. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy".

OECD. (2020b). Curriculum Overload: A Way Forward. OECD.

OECD. (2020a). Curriculum (Re)Design. Paris, France: OECD.

OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. Paris, France: OECD.

OECD. (2019). OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future. Paris, France: OECD.

OECD. (2010). PISA 2009 Assessment Framework: key competencies in reading, mathematic and science. In Assessment (Vol. 20, Issue 8). PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264062658-EN

OECD. (2021a). Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, and Schools in PISA. Paris, Fance: OECD.

OECD. (2020c). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning. OECD.

Okoth, T. A. (2016). Challenges of Implementing a Top-Down Curriculum Innovation in English Language Teaching: Perspectives of Form Iii English Language Teachers in Kenya. Journal of Education and Practice, 7(3), 169-177.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. 7th ed. Essex, England: Pearson.

Paparan Kemdikbudristek (2021a). Merdeka belajar episode kelima belas: Kurikulum merdeka dan platform merdeka mengajar.

Paparan Kemdikbudristek (2021b). Kebijakan kurikulum untuk pemulihan pembelajaran setelah pandemi.

Paparan Kemdikbudristek (2023). PISA 2022 dan Pemulihan Pembelajaran di Indonesia

Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2020 tentang Penetapan Daerah Tertinggal 2020-2024

Pianfetti, E. S. (2001). Teachers and Technology: Digital Literacy through Professional Development. Language Arts, 78(255–262), 255–262.

Porter, A.C., & Polikoff, M.S. (2008). National Curriculum. 21st Century Education: A Reference Handbook. Thousand Oaks, CA: SAGE

Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: the role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. Curriculum Perspectives, 40(1), 35–48. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w

Pratiwi, I., & Bakti, U. (2020). Kesenjangan kualitas layanan pendidikan di Indonesia pada masa darurat COVID-19: Telaah demografi atas implementasi kebijakan belajar dari rumah. Jurnal Kependudukan Indonesia, Edisi Khusus Demografi dan COVID-19, Juli 2020.

Pratiwi, Solihin., Rahmah, U. (2019). Regulasi guru dalam meningkatkan kreativitas pembelajaran. Pusat Penelitian Kebijakan.

Pritchett, Lant. (2013). The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Washington D.C.: Center for Global Development.

Pritchett, L., & Beatty, A. (2015). Slow down, you're going too fast: Matching curricula to student skill levels. International Journal of Educational Development, 40, 276–288. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.11.013

Pritchett, L. & Beatty, A. (2012). The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries. HKS Faculty Research Working Paper Series RWP12-035, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Priestley, M., Alvunger, D., Philipou, S., & Soini, T. (Eds.). (2021). Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts. Emerald.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: An Ecological Approach. Bloomsbury.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), Reinventing the Curriculum: New

Trends in Curriculum Policy and Practice (pp. 187–206). Bloomsbury.

Pusat Kurikulum dan Perbukuan. (2019). Kajian pengembangan dan implementasi kurikulum 2013. Tidak dipublikasikan.

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). Laporan Hasil Evaluasi Program SMK Pusat Keunggulan Tahun 2023. Jakarta: PSKP.

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP). (2021). Laporan teknis evaluasi program sekolah penggerak. Jakarta: PSKP

Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP).(2024). Paparan Evaluasi Dampak Implementasi Kurikulum Merdeka

Puslitjak. (2020). Risalah kebijakan mengatasi resiko belajar dari rumah. https://puslitjakdikbud.kemdikbud.go.id/front_2021/produk/risalah_kebijakan/detail/313437/mengatasi-risiko-belajar-dari-rumah

Puslitjak & INOVASI. (2021). Pemulihan pembelajaran: Waktunya untuk bertindak risalah kebijakan.

Qoyyimah, U., Singh, P., Doherty, C., & Exley, B. (2020). Teachers' professional judgement when recontextualising Indonesia's official curriculum to their contexts. Pedagogy, Culture & Society, 28(2), 183–203.

Rata, E. (2019). Knowledge-rich teaching: A model of curriculum design coherence. British Educational Research Journal, 45(4), 681–697. https://doi.org/10.1002/berj.3520

Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. RELC Journal, 44(1), 5–33. https://doi.org/10.1177/0033688212473293

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). Globalizing Education POlicy. Routledge.

Rogan, J.M. & Grayson, D.J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. International Journal of Science Education, (25)10. 1171-1204.

Rusman, Rahmawati, Y., Riyana, C., Utanto, Y., Dewi, L., Susilana, R., Suprananto, Patriasih, R., Zaman, B., Djoehaeni, H., Nurwataniah, Hadiapurwa, H., Sasmita, K., Ivansyah, A., Setyarini, S., Muslim, F., Mulyati, E. N., Sensus, A., Srihayati, T., … Wibowo, S. (2021). Laporan hasil evaluasi kurikulum 2013 (paud, sd, smp, sma, smk, pendidikan keaksaraan dan kesetaraan, dan pendidikan khusus). Pusat Kurikulum dan Perbukuan, Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. Journal of Professional Capital and Community, 1-7.

Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). Let the children play: How more play will save our schools and help children thrive. New York, NY: Oxford University Press.

Schleicher, Andreas. (2023). Programme for International Student Assessment: PISA 2022 Insights and Interpretations. OECD.

Schiro, M. S. (2013). Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns (2nd ed.). SAGE Publications.

Schiro, Stephen Michael (2013). Curriculum Theory Conflicting Vision Enduring Concern. Los Angeles: Sage Publication.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): A fifth

discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. Currency.

Sharma, P. (2019). Digital Revolution of Education 4.0. International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT), 9(2), 3558–3564. https://doi.org/10.35940/ijeat.A1293.129219

Shor, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. The University of Chicago Press.

Siemen, George (2005). Connectivism: Learning as a Network Creation. Journal of Scientific Publisher.co. Vol 14. No 2 February 2022

Sisdiana, E., Sofyatiningrum, E., Krisna, F. N., Rakhmah, D. N. (2019). Evaluasi pelaksanaan pembelajaran kurikulum 2013. Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Soedijarto, Thamrin, Karyadi, B., Siskandar, & Sumiyati. (2010). Sejarah Pusat Kurikulum. Pusat Kurikulum, Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan Nasional.

Spillane, James P. (2004). Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. Review of Educational Research, 72(3), 387-431.

Stringer, E. T., Christensen, L. M., & Baldwin, S. C. (2010). Integrating Teaching, Learning, and Action Research: Enhancing Instruction in the K-12 Classroom. SAGE Publications.

Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2014). Globalization and Education: Integration and Contestation Cultures (2nd ed.). Rowman & Littlefield Education.

Subkhan, E. (2018). Ideologi, Kekuasaan, dan Pengaruhnya pada Arah Sistem Pendidikan Nasional Indonesia (1950-1965). Journal of Indonesian History, 7(1), 19–34.

Sukoco, G.A; Arsendy, S.; Purba, R. E.; dan Zulfa, A. H. (2023). Bangkit Lebih Kuat: Pemulihan Pembelajaran Pasca Pandemi COVID-19. Studi Kasus INOVASI. Jakarta: INOVASI – Inovasi untuk Anak Sekolah Indonesia.

Suyanto (2019, 20 Desember). Penyederhanaan kurikulum. Koran KOMPAS. https://www.kompas.id/baca/opini/2019/12/20/penyederhanaan-kurikulum

Taufikin, Burhanuddin, A., Huda, N., Khoeroni, F., Miftah, M., Musawamah, M., Farmawati, C., Falah, A., Taubah, M., In'ami, M., & Choir, A. (2021). Ki Hadjar Dewantara's Thought About Holistic Education. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12(10), 589–611.

Telaumbanua, Yohannes (2014) Analisis Permasalahan Implementasi Kurikulum 2013. Journal Polingua. Volume 3-No.1.

The SMERU Research Institute. (2020). Belajar dari rumah: Potret ketimpangan pembelajaran pada masa pandemi COVID-19. Catatan Penelitian SMERU No. 1/2020.

The SMERU Research Institute-The RISE Programme in Indonesia (2020). Memulihkan penurunan kemampuan siswa saat sekolah di Indonesia dibuka kembali. https://rise.smeru.or.id/sites/default/files/event/Florischa%20Ayu%20Tresnatri_Memulihkan%20Penurunan%20Kemampuan%20Siswa%20Saat%20Sekolah%20di%20Indonesia%20Dibuka%20Kembali.pdf

Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform: National board administrators' perspectives. Journal of Educational Administration, 55(6), 702-716.

Tilaar, H. A. R. (1995). 50 Tahun Pembangunan pendidikan Nasioanl 1945-1995: Suatu Analisis Kebijakan. Grasindo.

Tilaar, H. A. R. (2015). Pedagogik Teoretis untuk Indonesia. Kompas.

Tilaar, H. A. R. (2012). Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia. Rineka Cipta.

Tomasevski, K. (2004). Manual on Right-based Education: global human right requirements made simple. Unesco.

Trelease, J. (2019). Jim Trelease's Read-Aloud Handbook. 8th ed. New York, NY: Penguin Books

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. John Wiley & Son, Inc.

Trowler, P. (2003). Education Policy (2nd ed.). Routledge.

Tsai, Y. S., Perrotta, C., & Gašević, D. (2020). Empowering learners with personalised learning approaches? Agency, equity and transparency in the context of learning analytics. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(4), 554–567. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1676396

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). Tinkering toward utopia: A century of public school reform. Harvard University Press.

UNESCO (2020). COVID-19 response – remediation: Helping students catch up on lost learning, with a focus on closing equity gaps [Spring/Summer 2020: Draft document as per 2 July 2020]. Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response toolkitremediation.pdf.

UNESCO. (2020). Recommendation on open educational resources (OER). Paris: UNESCO.

UNESCO (2021). Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale? Paris, UNESCO.

UNESCO & Commonwealth of Learning. (2019). Guidelines on the development of open educational resources policies. Paris: UNESCO

UNESCO MGIEP. (2017). Rethinking schooling for the 21st century: The state of education for peace, sustainable development and global citizenship in Asia. New Delhi, India: The Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

UNESCO. (2017a). Developing and implementing curriculum frameworks. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2017b). Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education. Paris, France: UNESCO.

UNICEF. (2021). Menuju respons dan pemulihan COVID-19 yang berfokus pada Anak: Seruan aksi. https://www.unicef.org/indonesia/media/10671/file/Menuju%20respons%20dan%20pemulihan%20COVID-19%20yang%20berfokus%20pada%20anak.pdf

United Nations. (2023). The Sustainable Development Goals Report 2023: Special edition.

Valverde, G., Bianchi, L.J., Wolfe, R.G., Schmidt, W.H., & Houang, R.T. (2002). According to The Book: Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks. Springer Science+Business Media.

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. School Effectiveness and School Improvement, 30(1), 51–67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. OECD Education Working Papers (162). Paris, France: OECD.

Wahyudin, D. (2017). Curriculum Development and Teaching Philosophy. Lambert Academic Publishing.

Welsh Government. (2021). New national network for curriculum implementation. Retrieved from https://curriculumforwales.gov.wales/2021/06/30/new-national-network-for-curriculum-implementation-can-you-support-it/

Wiggins, Grant & McTighe, Jay. (2005). Understanding by Design. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wilcox, K.C., Lawson, H.A., Angelis, J.I., Durand, F., Gregory, K., Zuckerman, S. & Schiller, K. (2017). Innovation in Odds-Beating Schools: Exemplars for Getting Better at Getting Better. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Woolfolk, Anita. (2017). Educational Psychology. 13th ed. London, UK: Pearson Education.

World Bank Group. (2017). World Development Report 2018: Learning To Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank Publications.

World Bank. (2021). Student Learning and Diagnostic Assessment Tools for Remote Primary Schools in Indonesia's Lagging Districts. Student Learning and Diagnostic Assessment Tools for Remote Primary Schools in Indonesia Lagging Districts. (worldbank.org)

World Economic Forum. 2016. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Switzerland: World Economic Forum.

Ylimaki, R. M. (2011). Critical Curriculum Leadership: A Framework for Progressive Education. Routledge.

Zamjani, I., Pratiwi, I., Rakhmah, D. N., Azizah, S. N., Hijriani, I., & Hidayati, S. (2020). Laporan Survei Pelaksanaan Belajar Dari Rumah di Masa Pencegahan COVID-19. Jakarta: Pusat Penelitian Kebijakan, Badan Penelitian Pengembangan dan Perbukuan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

Zamjani, I., Rakhmah, D.N., Azizah, S. N., Pratiwi, I., Hijriani, I., & Hidayati, S. (2020). Risalah Kebijakan: Mengatasi Risiko Belajar dari Rumah. Pusat Penelitian Kajian, Balitbang dan Perbukuan, Kemendikbud.

https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/indonesia-c2e1ae0e#chapter-d1e1, diakses pada 22 Januari 2024

UNESCO IIEP Learning Portal. 2023. Curriculum and expected learning outcomes. Diakses tanggal 29 September 2023 dalam //learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning.

UNESCO. Doc Digital Library (2022) Rethinking pedagogy: exploring the potential of digital technology in achieving quality education. Diakses pada https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786

WGU edu (2021). Connectivity in Learning. Diakses 13 Februari 2024 pada https://www.wgu.edu/connectivism -learning-theory2105.html

https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/structure/. Diakses 12 Februari 2024

https://ncee.org/country/singapore/#:~:text=The%20primary%20school%20curriculum%20includes,and%20character%20and%20citizenship%20education. Diakses 12 Februari 2024